

Niederschrift
über die 18. Sitzung des Schulausschusses
am 13.04.2018 in Köln, Landeshaus
- öffentlicher Teil -

Anwesend vom Gremium:

CDU

Isenmann, Walburga
Mucha, Constanze
Prof. Dr. Peters, Leo
Rohde, Klaus
Rubin, Dirk
Dr. Schlieben, Nils Helge
Tondorf, Bernd

für Solf, Michael-Ezzo

SPD

Daun, Dorothee
Krupp, Ute
Lüngen, Ilse
Mederlet, Frank
Schmerbach, Cornelia
Schultes, Monika
Weiden-Luffy, Nicole Susanne

(bis 11.05 h)
(ab 10.10 h)
für Kox, Peter

Bündnis 90/DIE GRÜNEN

Deussen-Dopstadt, Gabi
Fliß, Rolf
Peters, Anna

Vorsitzende

FDP

Pabst, Petra

Die Linke.

Koch, Anatol
Wagner, Barbara

FREIE WÄHLER

Vallot, Margret

Verwaltung:

LVR-Dezernat 5, Schulen und Integration	Frau Prof. Dr. Faber, Dezernentin
LVR-Fachbereich (FB) Schulen	Frau Dr. Schwarz, Fachbereichsleiterin
LVR-FB Querschnittsaufgaben des Dez. 5	Herr Janich, Fachbereichsleiter
LVR-FB Schulen	Frau Hack, Abteilungsleiterin
LVR-FB Querschnittsaufgaben des Dez. 5	Frau Collet (Protokoll)
LVR-Stabsstelle Inklusion und Menschenrechte	Herr Woltmann, Leitung
LVR-FB Finanzmanagement	Herr Mietz, Teamleiter
LVR-FB Umwelt, Baumaßnahmen, Betreiberaufgaben	Frau Kaulhausen, Abteilungsleiterin
LVR-Integrationsamt	Herr Rohde, Abteilungsleiter
LVR-Louis-Braille-Schule, Düren	Herr Franz, Rektor

Vertreter der Bezirksregierungen Köln und Düsseldorf im Schulausschuss mit beratender Stimme:

Bezirksregierung Düsseldorf	Frau Brings
-----------------------------	-------------

Gäste:

LVR-Dez. 5, Stabsstelle Steuerungsunterstützung 50.01	Herr Peters
LVR-Dez. 5	Frau Müller
LVR-FB Finanzmanagement	Herr Pfaff
LVR-Christy-Brown-Schule, Duisburg	Herr Gehlen, Rektor
LVR-David-Ludwig-Bloch-Schule, Essen	Herr Salber-Correia, Konrektor
Personalrat des LVR-Dez. 5	Herr Bergmann, Lehrer
Personalrat für Lehrkräfte an Förderschulen und Schulen für Kranke bei der Bezirksregierung Köln	Frau Hiestermann
	Frau Nowotny, Vorsitzende

Tagesordnung

Öffentliche Sitzung

Beratungsgrundlage

1. Anerkennung der Tagesordnung
2. Niederschrift über die 17. Sitzung vom 26.02.2018
3. LVR-Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention:
Entwurf Jahresbericht 2017 **14/2451 K**
4. Fortlaufende Schulentwicklungsplanung (SEP):
Aktualisierte Planzahlen 2018 **14/2563 K**
5. Fortschreibung des Maßnahmenkonzeptes für das Förderprogramm NRW.BANK.Gute Schule 2020 und Bericht über die Fortschreibung des Schulinvestitionspaketes **14/2573 E**
6. LVR-David-Ludwig-Bloch-Schule -
Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation - Essen
Neubau Offene Ganztagschule (OGS)
hier: Durchführungsbeschluss **14/2576 E**
7. Tim Böttcher, taubblinder Schüler an der LVR-Louis-Braille-Schule, Düren:
Abitur trotz Handicaps
- Filmbeitrag, WDR Lokalzeit aus Aachen -
Filmdauer: etwa 4 Minuten
8. Förderung von Inklusionsbetrieben gem. §§ 215 ff. SGB IX **14/2533 K**
9. Bericht über den Besuch der LVR-Ernst-Jandl-Schule,
Bornheim am 11.04.2018
10. Anfragen und Anträge
11. Mitteilungen der Verwaltung
12. Verschiedenes

Nichtöffentliche Sitzung

13. Niederschrift über die 17. Sitzung vom 26.02.2018
14. Anfragen und Anträge
15. Verschiedenes

Beginn der Sitzung:	10:00 Uhr
Ende öffentlicher Teil:	11:18 Uhr
Ende nichtöffentlicher Teil:	11:20 Uhr
Ende der Sitzung:	11:20 Uhr

Öffentliche Sitzung

Punkt 1

Anerkennung der Tagesordnung

Frau Peters, die Vorsitzende, begrüßt die Mitglieder des Schulausschusses, die Vertreterinnen und Vertreter der Verwaltung, die Berichterstatterinnen und Berichterstatter, alle Gäste sowie Frau Brings, Vertreterin der Bezirksregierung Düsseldorf. Herr Höhne, Vertreter der Bezirksregierung Köln, lässt sich entschuldigen.

Frau Peters weist darauf hin, dass Punkt 7 alt (Vorlage 14/2563) vor Punkt 4 alt (Vorlage 14/2573) behandelt werden sollte, da die beiden Vorlagen aufeinander aufbauen würden.

Der Schulausschuss stimmt der Änderung der Tagesordnung einvernehmlich zu.

Frau Prof. Dr. Faber begrüßt die Anwesenden ebenfalls. Sie teilt mit, dass Frau Hack im LVR-Fachbereich Schulen neue Abteilungsleiterin für den Bereich Schulentwicklungsplanung und schulische Inklusion ist. **Frau Hack** stellt sich kurz vor.

Punkt 2

Niederschrift über die 17. Sitzung vom 26.02.2018

Frau Vallot merkt zu Punkt 14 (Bericht über den Besuch der LVR-Johann-Joseph-Gronewald-Schule, Köln, am 19.02.2018) an, dass ihr Eindruck gewesen sei, dass die technische Ausstattung in den aller meisten Klassenräumen schlecht sei.

Weitere Anmerkungen zur 17. Niederschrift ergeben sich nicht.

Punkt 3

LVR-Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention: Entwurf Jahresbericht 2017 Vorlage 14/2451

Herr Woltmann gibt an, dass mit dem Jahresbericht 2017 alle Aktivitäten des LVR in gebündelter Form aufgelistet sind, die dazu beitragen, die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen im LVR auszugestalten und die Personenzentrierung im LVR weiterentwickeln. Der Bericht ist zugleich als Monitoring für den LVR selbst zu sehen. Wenn alle Gremien im LVR den Bericht zur Kenntnis genommen haben, soll der Jahresbericht 2017 in Form einer Broschüre veröffentlicht werden.

Der Schulausschuss nimmt den Entwurf des Jahresberichtes 2017 zum LVR-Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention gemäß Vorlage Nr. 14/2451 zur Kenntnis.

Darüber hinaus nimmt der Schulausschuss zur Kenntnis, dass nach Beratung in allen Fachausschüssen im LVR abschließend eine Beschlussfassung durch den Ausschuss für Inklusion mit seinem Beirat für Inklusion und Menschenrechte in der Sitzung am 05.07.2018 geplant ist und anschließend der Bericht für das Berichtsjahr 2017 in einer Broschüre veröffentlicht wird.

Der Schulausschuss nimmt auch zur Kenntnis, dass der Bericht am 06.12.2018 wieder im Rahmen einer Fachveranstaltung „LVR-Dialog Inklusion und Menschenrechte“ mit Vertretungen der Menschen mit Behinderungen und anderen zivilgesellschaftlichen Akteuren diskutiert wird.

Punkt 4

Fortlaufende Schulentwicklungsplanung (SEP): Aktualisierte Planzahlen 2018 Vorlage 14/2563

Frau Dr. Schwarz weist darauf hin, dass es sich bei der Vorlage um eine weitere Fortschreibung der Schulentwicklungsplanung und zugleich um eine Aktualisierung der mit der Machbarkeitsstudie 2015/2016 dem Schulausschuss vorgelegten Schülerzahlen handeln würde. Sie merkt an, dass die Zahl der Kinder mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf zunehme. Dies führe zu einem Anstieg in den Schülerzahlen an den LVR-Schulen, insbesondere im Bereich Sprache Sek. I, aber auch teilweise im Bereich Körperliche und motorische Entwicklung - zumal in den vergangenen Jahren die Hälfte der kommunalen Schulen mit Förderschwerpunkten im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen geschlossen wurden und die LVR-Schulen vermehrt Quereinsteiger/-innen aus allgemeinen Schulen aufnehmen müssen. Diese Zahlen seien für den Schulträger nicht planbar. Erwiesen sei aber, dass die Förderschulen mit Schwerpunkt Sprache (Sek. I.) und teilweise auch die Standorte mit Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung an ihrer Kapazitätsgrenze seien und der Schulträger bereits kurzfristig neuen Schulraum bereitstellen müsse, wenn die Entwicklung der letzten Jahre anhalte. Frau Bastges habe zudem im Rahmen des LVR-Traineeprogramms das Phänomen "Quereinsteiger/-innen in LVR-Förderschulen" eingehend untersucht. Ihr Projektbericht ist als **Anlage** der Niederschrift beigefügt.

~~**Frau Pabst, Frau Weiden-Luffy, Herr Dr. Schlieben und Frau Deussen-Dopstadt** danken der Verwaltung für die ausführliche und informative Vorlage. Sie sind übereinstimmend der Ansicht, die Landesregierung NRW sei verpflichtet, bereits kurzfristig ein Konzept zum schulischen Bildungssystem allgemein und insbesondere mit Blick auf die Förderschulen des LVR zu erstellen. Sie empfehlen der Verwaltung, entsprechende Leitlinien einzufordern. Es könne nicht angehen, dass der Schulträger LVR Ausfallbürge für fehlende kommunale Förderschulen und für das offensichtliche Scheitern des Gemeinsamen Lernens sei. Schleswig-Holstein und Rheinland-Pfalz würden zeigen, wie Inklusion erfolgreich umgesetzt werden kann.~~

Frau Pabst weist darauf hin, dass die Darstellung der Verwaltung deutlich mache, dass das System "Förderschule" kein Auslaufmodell sei. Dennoch solle der Inklusionsgedanke weiter gestärkt werden.

Mit Blick auf den dargelegten Anstieg im Bereich des Förderbedarfs Emotionale und soziale Entwicklung merkt **Frau Weiden-Luffy** an, dass es schon immer Kinder mit herausforderndem Verhalten gegeben habe.

Frau Prof. Dr. Faber dankt für die vielfältigen und fraktionsübergreifenden Anregungen und sichert zu, dass die Verwaltung weitere Gespräche mit der Landesregierung NRW in diesem Sinne führen werde. Sowohl die Schulentwicklungsplanung des LVR als auch die der Kommunen sei abhängig von den Richtlinien des Landes NRW.

Der Schulausschuss nimmt die aktualisierten Planzahlen im Rahmen der fortlaufenden Schulentwicklungsplanung gemäß Vorlage 14/2563 zur Kenntnis.

Punkt 5

Fortschreibung des Maßnahmenkonzeptes für das Förderprogramm NRW.BANK.Gute Schule 2020 und Bericht über die Fortschreibung des Schulinvestitionspaketes Vorlage 14/2573

Herr Mietz weist darauf hin, dass die Erweiterung des Schulgebäudes der LVR-Dietrich-Bonhoeffer-Schule, Bedburg-Hau, als zusätzliches Projekt in den Maßnahmenkatalog des LVR aufgenommen wurde. Die Verwaltung beabsichtigt, bis zum Ende des Förderzeitraumes die dem LVR zugewiesenen Fördermittel in vollem Umfang auszuschöpfen.

Frau Weiden-Luffy merkt an, dass dies nicht allen Kommunen gelingen würde. Sie möchte wissen, ob die Übertragung nicht verausgabter Mittel auf andere Kommunen oder Schulträger möglich sei.

Herr Mietz teilt ihr mit, dass das Förderprogramm „NRW.Bank.Gute Schule 2020“ voraussichtlich verlängert würde.

Der Schulausschuss fasst **einstimmig** folgenden empfehlenden Beschluss:

1. Das fortgeschriebene Maßnahmenkonzept als Grundlage für die Inanspruchnahme der Förderung aus dem Förderprogramm „NRW.Bank.Gute Schule 2020“ wird beschlossen.
2. Der Bericht über die Fortschreibung der Schulbaumaßnahmen (Schulinvestitionspaket) wird zur Kenntnis genommen.

Punkt 6

LVR-David-Ludwig-Bloch-Schule - Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation - Essen Neubau Offene Ganztagschule (OGS) hier: Durchführungsbeschluss Vorlage 14/2576

Frau Kaulhausen erläutert kurz die Baumaßnahme. Mit Blick auf mögliche steigende Schülerzahlen im Bereich des Förderschwerpunkts Hören und Kommunikation habe die Verwaltung das Gebäude so konzipiert, dass eine Aufstockung möglich ist. **Herr Fliß** merkt an, dass beim letzten größeren Sturm einige Bäume entwurzelt wurden. Er bittet auch darum, die bei der Bereisung der Schule am 07.09.2016 von Frau Peters und den schulpolitischen Sprecherinnen und Sprechern beanstandeten baulichen Mängel am Hauptgebäude im Rahmen der anstehenden Baumaßnahme mitzubeseitigen.

Frau Kaulhausen teilt auf Nachfrage von **Frau Vallot** mit, dass die DV-Infrastruktur in allen LVR-Schulen standardmäßig WLAN-tauglich und zukunftsorientiert sei. Ob in der LVR-David-Ludwig-Bloch-Schule, Essen, Glasfaserkabel verlegt würden, werde sie noch eruieren und in der Niederschrift angeben.

(Nachtrag der Verwaltung: Für die Datenverkabelung in den Liegenschaften des LVR wird grundsätzlich nach folgendem Prinzip geplant: Bei der sogenannten Campusverkabelung (bei mehreren Gebäuden auf einem Grundstück, beispielsweise bei größeren Schulstandorten) werden die Gebäude untereinander mittels Glasfaserkabel verbunden. Die vertikale interne Gebäudeverkabelung (Keller bis oberstes Geschoss) wird ebenfalls mit Glasfaserkabel vorgesehen. Die horizontale interne Gebäudeverkabelung (auf den jeweiligen Etagen) wird in Kupferkabel ausgeführt. Auf die digitale Anbindung der Liegenschaften hat der LVR keinen Einfluss. In der Regel nutzen viele Provider noch Kupferkabel zur Überbrückung der letzten Leitungsabschnitte. Beim Erweiterungsbau für

die David-Ludwig-Bloch-Schule ist die vertikale Verkabelung in Glasfaser, die horizontale Verkabelung in Kupfer geplant.)

Der Schulausschuss fasst **einstimmig** folgenden empfehlenden Beschluss:

Der Planung und den Kosten in Höhe von ca. 6.086.000 € (brutto) für die Realisierung des Neubaus der Offenen Ganztagschule der LVR-David-Ludwig-Bloch-Förderschule - Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation - in Essen wird gemäß Vorlage 14/2576 zugestimmt. Die Verwaltung wird mit der Durchführung beauftragt.

Punkt 7

**Tim Böttcher, taubblinder Schüler an der LVR-Louis-Braille-Schule, Düren:
Abitur trotz Handicaps
- Filmbeitrag, WDR Lokalzeit aus Aachen -
Filmdauer: etwa 4 Minuten**

Herr Franz gibt an, dass Tim Böttcher seit der Frühförderung die LVR-Louis-Braille-Schule, Düren besucht. Er betont, wie wichtig eine gute Zusammenarbeit von Eltern, Förderschule und allgemeiner Schule für eine gelingende Inklusion sei. **Frau Weiden-Luffy** stimmt ihm zu.

Der Schulausschuss nimmt die mündlichen Ausführungen von Herrn Franz und den Filmbeitrag der WDR Lokalzeit aus Aachen zur Kenntnis.

Punkt 8

**Förderung von Inklusionsbetrieben gem. §§ 215 ff. SGB IX
Vorlage 14/2533**

Herr Rohde merkt an, dass mit dieser Vorlage insgesamt 16 neue Arbeitsplätze in bestehenden Inklusionsbetrieben entstehen können. Dies mache deutlich, dass die Beschäftigung mit Menschen mit Beeinträchtigungen für Arbeitgeber lohnenswert sein könne.

Der Schulausschuss nimmt zur Kenntnis, dass der Förderung von Inklusionsbetrieben gem. §§ 215 ff. SGB IX, wie in der Vorlage 14/2533 dargestellt, zugestimmt werden soll.

Punkt 9

Bericht über den Besuch der LVR-Ernst-Jandi-Schule, Bornheim am 11.04.2018

Frau Pabst berichtet ausführlich über den Besuch der Schule. Sie merkt an, dass es sich um eine recht neue Schule handeln würde. Die Schule befindet sich in einem sehr guten Zustand. Aufgefallen sei, dass etwa 80 % der Schülerschaft Jungen seien. Etwa der Hälfte der Schülerinnen und Schüler sei neben dem Förderbedarf Sprache ein weiterer Unterstützungsbedarf diagnostiziert worden, wie Autismus oder Lernen.

An der Schule gebe es in allen Klassen Quereinsteiger/-innen von Gesamtschulen. Aber auch Bemühungen seitens der Schulleitung und des Lehrerkollegiums, dass Schülerinnen und Schüler an allgemeinen Schulen im Gemeinsamen Lernen unterrichtet werden.

Alle Schülerinnen und Schüler würden ein Schülerpraktikum absolvieren, wobei Kooperationen mit örtlichen Betrieben auf Grund des großen Einzugsbereichs der Schule nicht leicht seien.

Schulleitung, Lehrkräfte, Eltern und Schülervvertretung seien sehr engagiert.

Frau Pabst merkt an, dass die Schulleitung in der Vergangenheit des Öfteren gewechselt habe und hofft, dass die vakante Stelle schnell und nach Möglichkeit auf Dauer besetzt wird.

Punkt 10 **Anfragen und Anträge**

Frau Wagner fragt an, ob es hinsichtlich der vom Schulausschuss im Rahmen der Bereisung der LVR-Heinrich-Welsch-Schule, Köln, am 22.06.2016 (und Bericht hierüber in der Sitzung am 30.08.2016) festgestellten baulichen Mängel, die zu einer Einschränkung des Schulunterrichtes führen würden, einen aktuellen Sachstand geben würde.

Frau Dr. Schwarz gibt an, dass die Mängel noch nicht behoben wurden. Der Schulträger LVR wolle - auch mit Blick auf den Anstieg der Schülerzahlen - Modulbauten auf dem Schulgelände errichten. Die Stadt Köln als Eigentümerin von Gebäude und Grundstück habe hierzu allerdings noch keine Baugenehmigung erteilt.

Sie sichert **Herrn Dr. Schlieben** zu, dass ihm die Verwaltung eine aktuelle Mängelliste vorlegt, weil er als Kölner Politiker ein Gespräch mit der Stadt Köln führen möchte.

Punkt 11 **Mitteilungen der Verwaltung**

Frau Prof. Dr. Faber gibt bekannt, dass die Sitzung am 10.09.2018 (Montag) des Schulausschusses im Berufsförderungswerk Düren stattfindet. Dies entspräche einem Wunsch aus der Politik. Die Fraktionsgeschäftsführer hätten hierzu bereits ihre Zustimmung gegeben. **Frau Prof. Dr. Faber** gibt an, dass die Sitzung um 10.00 h mit einer mündlichen Vorstellung der Einrichtung und anschließender Führung beginnen wird. Anschließend erfolge die Sitzung.

Frau Dr. Schwarz informiert über folgende Themen:

1. Die LVR-Heinrich-Welsch-Schule, Köln, erhält für ihre besonders gute und schülernahe Berufsvorbereitung in Kooperation mit dem IFD das "Berufswahlsiegel - für die Umsetzung einer exzellenten Berufs- und Studienorientierung" verliehen.
2. Die Schülerzeitung der LVR-Heinrich-Welsch-Schule, Köln, ist ins Bundesfinale des Schülerzeitungswettbewerbs eingezogen und vertritt dort das Land NRW.
3. An der Bund-Länder-Initiative "Leistung macht Schule" nehmen in NRW 63 Schulen teil. Ziel sei es, leistungsstarke und potenziell leistungsfähige Schülerinnen und Schüler unabhängig von Herkunft, Geschlecht und sozialem Status im Regelunterricht zu fördern. Bund und Länder stellen zu gleichen Teilen insgesamt 125 Mio. Euro für das auf zehn Jahre angelegte Programm zur Verfügung. Die LVR-Anna-Freud-Schule, Köln, ist - zumindest für NRW - die einzig teilnehmende Förderschule.

Punkt 12
Verschiedenes

Anmerkungen ergeben sich nicht.

Goch, den 19.05.2018

Die Vorsitzende

P e t e r s

Köln, den 30.04.2018

Die Direktorin des Landschaftsverbandes
Rheinland
In Vertretung

P r o f . D r . F a b e r

Projektbericht

Quereinsteiger/innen in LVR-Förderschulen



Abbildung 1 Karikatur von Phil Hubbe

Projektlaufzeit: 01.06.2017 – 30.11.2017

Bearbeiterin: Christina Bastges

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	3
Vorwort	4
Zusammenfassung	5
1. Projektauftrag und -planung	6
1.1 Einleitung	6
1.2 Ausgangslage und Problemstellung	8
2. Theoretischer Hintergrund	10
2.1 Definition Quereinsteiger/innen und Auswertung der Daten	10
2.2 Das Ressourcentheoretische Modell	12
2.3 Forschungsstand	16
3. Empirische Untersuchung	20
3.1 Methodisches Vorgehen	21
3.1.1 Untersuchungsdesign	21
3.1.2 Leitfadeninterview	21
3.1.3 Stichprobenziehung	22
3.1.4 Auswahl der Expertinnen und Experten	23
3.2 Auswertungsdesign	25
3.3 Datendokumentation	25
4. Ergebnisse	26
4.1 Deskriptive Darstellung der Interviewstudie	26
4.1.1 Darstellung der benannten Gründe für den Schulwechsel	27
4.1.2 Darstellung der benannten Bedarfe im Gemeinsamen Lernen	33
4.1.3 Welche Klassen-/Altersstufen sind besonders betroffen?	37
4.1.4 Gemeinsamkeiten der beschriebenen Quereinstiege und Fallbeispiele	38
4.2 Diskussion der Ergebnisse und Überprüfung der Annahmen	40
4.3 Reflexion der eingesetzten Methode und Ausblick für weitere Untersuchungen	43
5. Handlungsempfehlungen	44
6. Fazit	48
Abbildungsverzeichnis	50
Tabellenverzeichnis	50
Literaturverzeichnis	51
Anhang	55

Abkürzungsverzeichnis

AO-SF	Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung
ASS	Autismus-Spektrum-Störung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
ES	Emotionale und soziale Entwicklung
FAS	Fetales Alkoholsyndrom
GEW	Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft
GG	Geistige Entwicklung
GL	Gemeinsames Lernen
HK	Hören und Kommunikation
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
KAoA	Kein Abschluss ohne Anschluss
KM	Körperliche und motorische Entwicklung
KMK	Kultusministerkonferenz
LBB	Beauftragte der Landesregierung für Menschen mit Behinderung
LE	Lernen
LES-Verbund	Verbundschule Förderschwerpunkt Lernen, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung
LVR	Landschaftsverband Rheinland
LWL	Landschaftsverband Westfalen-Lippe
MSB	Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen
SchRÄndG	Schulrechtsänderungsgesetz
SE	Sehen
SGB	Sozialgesetzbuch
SQ	Sprache
STAR	Schule trifft Arbeitswelt
SuS	Schülerinnen und Schüler
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention

Vorwort

Der vorliegende Bericht entstand im Rahmen des Traineeprogramms für Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen und Juristinnen/Juristen des Landschaftsverbandes Rheinland (LVR).

Inhaltliche Grundlage stellt die Vorlage 14/1850 dar, in welcher die fortlaufende Schulentwicklungsplanung beraten wurde sowie die erstmalige umfangreiche Erfassung der Quereinsteiger/innen im Schuljahr 2016/2017. Das im Folgenden beschriebene Projekt war organisatorisch in dem Fachbereich Schulen (Frau Dr. Schwarz), in der Abteilung Schulentwicklungsplanung, schulische Inklusion, schulische Fachthemen (Herr Kölzer) des Dezernates Schulen und Integration (Frau Prof. Dr. Faber) angesiedelt. Die Anleitung in der Praxis haben Frau Dr. Weidenfeld und Herr Kölzer übernommen. Innerhalb des LVR beinhaltete das Projekt eine intensive Abstimmung mit den Förderschulen vor Ort, dem LVR-Integrationsamt und dem LVR-Dezernat Soziales. Zusätzliche Kooperationen fanden mit Elterninitiativen, den Bezirksregierungen und den Schulen des Gemeinsamen Lernens statt. Weiterhin erfolgte ein Austausch mit dem Landschaftsverband Westfalen-Lippe (LWL).

Für die engagierte Unterstützung aller Beteiligten möchte ich mich ganz herzlich bedanken. Der weitere Prozess wird eine ebenso engagierte Zusammenarbeit verschiedener Akteure benötigen, um die hier aufgeworfenen Fragen zu beantworten und Handlungsempfehlungen umzusetzen.

Zusammenfassung

Zielstellung: Laut einer repräsentativen Studie der GEW (2015) kehrten in den Schuljahren 2014/2015 und 2015/2016 pro Förderschule durchschnittlich jeweils drei Schülerinnen und Schüler als Quereinsteiger/innen aus dem Gemeinsamen Lernen (GL) zurück. An den LVR-Förderschulen starteten im Schuljahr 2016/2017 etwa 21 % der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf als Quereinsteiger/innen aus dem GL. Mit Quereinsteiger/innen sind sowohl Schülerinnen und Schüler gemeint, die von einer Förderschule ins GL und wieder zurück in die Förderschule wechselten, als auch „erstmalige“ Wechsler in die LVR-Förderschulen aus dem GL. Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, Informationen zu den Gründen der „Quereinsteiger/innen in LVR-Förderschulen“ für den Wechsel zwischen den Systemen zu gewinnen.

Methodik: Die Erfassung der Daten erfolgte mit Hilfe von 41 qualitativen leitfadengestützten Interviews mit Schulleitungen der LVR-Förderschulen und ihren Koordinatorinnen und Koordinatoren des GL, Lehrkräften der allgemeinen Schulen im GL, Elterninitiativen, Eltern und Schülerinnen und Schülern (SuS). Es wurden Gründe sowohl auf personaler, sozialer und organisationaler Ebene als auch in den institutionellen Rahmenbedingungen erfasst. Als Operationalisierungsgrundlage diente dabei das Ressourcentheoretische Modell (Eberhard, 2012). Die Auswertung der Daten erfolgte mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002).

Ergebnisse: Es konnten, eingeteilt in organisationale, soziale und personale Ressourcen, Gründe für einen Wechsel vom Gemeinsamen Lernen in die LVR-Förderschule ermittelt werden. Auf organisationaler Ebene beschreiben die befragten Akteure zu wenig Personal, mangelnde Differenzierungsräume sowie die fehlende Barrierefreiheit in den allgemeinen Schulen. Im Bereich der sozialen Ressourcen determinieren den Wechsel (zurück) an die Förderschule die fehlende Peergroup an der allgemeinen Schule sowie eine mangelnde Bereitschaft die besonderen Bedarfe der SuS mit Unterstützungsbedarf anzuerkennen (z. B. im Hinblick auf den Nachteilsausgleich oder Hilfsmittel). Auf personaler Ebene werden Gründe für den Schulwechsel in mangelndem Selbstbewusstsein, fortschreitenden Erkrankungen und Verhaltensauffälligkeiten beschrieben. Es lassen sich fünf Handlungsfelder für den Landschaftsverband Rheinland ableiten: 1. Beratung (z. B. durch die Entwicklung eines Beratungsangebotes mit Lotsenfunktion im Rheinland), 2. Vernetzung und Abstimmung, 3. finanzielle Unterstützung (z. B. die LVR-Inklusionspauschale), 4. Qualifizierung (z. B. durch das Angebot der Hospitationen in den LVR-Förderschulen) sowie 5. in der weiteren Gremien- und Öffentlichkeitsarbeit (Menschenrechtsbildung).

1. Projektauftrag und -planung

1.1 Einleitung

„Inklusion bedeutet Veränderung in einem nicht endenden Prozess von gesteigertem Lernen und zunehmender Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler. Es ist ein Ideal, nach dem Schulen streben können, das aber nie vollständig erreicht wird. Jedoch wird inklusive Qualität spürbar, sobald die Absicht greift, die Teilhabe aller Mitglieder einer Schulgemeinschaft zu steigern. Eine inklusive Schule ist eine Schule in Bewegung.“ (Boban & Hinz, 2016)

Das Schulsystem in Nordrhein-Westfalen ist ein durchlässiges System: Schülerinnen und Schüler bzw. ihre Eltern haben große Freiheiten. Kinder und Jugendliche können zwischen den Schulen wechseln, sie können auch die Schulform und nicht zuletzt seit Änderung des Schulgesetzes vom 17. Juni 2014 bei einem festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf auch den Förderort verändern, d. h. z. B. von inklusiver Beschulung im Gemeinsamen Lernen (GL) zu einer Förderschule zu wechseln. Diese Durchlässigkeit des Schulsystems ist eine gewünschte Eigenschaft, da es Flexibilität und Wahlfreiheit für Familien bedeutet und die Entwicklungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern offenhält.

An den LVR-Förderschulen gibt es nicht wenige Schülerinnen und Schüler, die nicht mit der Einschulung in den ersten Jahrgang starten, sondern als Quereinsteiger/in. Es gibt seit dem Jahr 2015 eine jährliche Erfassung der Quereinsteiger/innen unter den Neuanmeldungen durch den LVR-Fachbereich Schulen, sodass untersucht werden kann, wie viele Schülerinnen und Schüler als „Quereinsteiger/in“ die LVR-Förderschulen besuchen. Es gibt seit dem Jahr 2016 auch Angaben dazu, aus welcher Schulform die Quereinsteiger/innen kommen. Es gibt aber kein gesichertes Wissen darüber, welche Gründe die Quereinsteiger/innen dazu bewegen, ihre aktuelle Schule „außer der Reihe“ zu verlassen und an die LVR-Förderschulen zu wechseln. Die vorliegenden Daten des LVR zum Thema Quereinsteiger/innen sind bisher noch nicht systematisch tiefergehend ausgewertet worden.

In der aktuellen Debatte um die Entwicklung des Schulsystems hin zu einem inklusiven Schulsystem kann der Blick auf die „Quereinsteiger/innen“ neue Perspektiven auf und Einblicke in Förderschulen und ihre Bedeutung ermöglichen. Der Fachbereich Schulen benötigt Daten und mögliche Hintergründe zum Thema „Quereinsteiger/innen in den LVR-Förderschulen“.

1. Projektauftrag und -planung

Diese Informationen können die Inklusionsbemühungen des LVR verbessern sowie die fortlaufende Schulentwicklungsplanung -z. B. auch in Bezug auf Raumbedarfe- ergänzen. Der Einstieg in das Thema erfolgt über eine kurze Darstellung der Zusammenhänge zwischen der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), der Entwicklung der Schülerzahlen und den Förderortwechseln. Damit sollen Ausgangslage und Problemstellung die Legitimation für die nachfolgende Untersuchung schaffen und den Blick auf die zu erarbeitenden Projektziele lenken (Kapitel 1). Daran anknüpfend wird der theoretische Rahmen in Kapitel 2 präsentiert. Es werden die zentralen Begrifflichkeiten definiert, aktuelle Zahlen zu den Quereinsteiger/innen an den LVR-Förderschulen im Schuljahr 2016/2017 vorgestellt sowie das Ressourcentheoretische Modell nach Eberhard (2012) als theoretischer Rahmen für die empirische Untersuchung in Kapitel 4 demonstriert. Der empirische Forschungsstand schließt daran an und setzt sich dabei punktuell aus Untersuchungen zu unterschiedlichen Förderschwerpunkten zusammen (Kapitel 2). Daraus schlussfolgernd werden die Projektziele durch Teilfragen präzisiert und Annahmen für die anschließende Analyse abgeleitet (Kapitel 3). Im Weiteren werden die verschiedenen Erhebungsmethoden, die Probandenrekrutierung und die Auswertungsmethodik erläutert. Kapitel 4 dient der Darstellung der zentralen Ergebnisse unterteilt in die Beschreibung der benannten Gründe und Bedarfe. Die Ergebnisse der Interviewstudie werden unterteilt in förderschwerpunktübergreifende und förderschwerpunktspezifische Erkenntnisse sowie in die Darstellung exemplarischer Einzelfälle. Die Ergebnisse werden zunächst deskriptiv vorgestellt sowie in einem weiteren Schritt interpretiert, die aufgestellten Annahmen überprüft und in den Gesamtkontext eingebettet. Es folgt eine kritische Reflexion der eingesetzten Methoden und Empfehlungen für weitere Untersuchungen. Handlungsempfehlungen für den LVR sowie Maßnahmen zur Ergänzung der Schulentwicklungsplanung schließen in Kapitel 5 an. Eine Überprüfung der zu erreichenden Projektziele und ein Fazit folgen in Kapitel 6.

1.2 Ausgangslage und Problemstellung

Seit Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention im Dezember 2006 durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen und deren Ratifizierung im März 2009 durch die Bundesrepublik Deutschland geht es nicht mehr um die Integration von „Ausgegrenzten“, sondern im Mittelpunkt steht, allen Menschen von vornherein die uneingeschränkte Teilnahme an allen Aktivitäten möglich zu machen. Ein gemeinsames Leben aller Menschen mit und ohne Behinderungen soll Normalität werden. Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention erkennt das Recht behinderter Menschen auf Bildung an. Diese Regelung wiederholt und bekräftigt Artikel 13 des UN-Sozialpakts, Artikel 28 und 29 der UN-Kinderrechtskonvention sowie Artikel 26 der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte. Innerhalb des allgemeinen Bildungssystems sollen angemessene Vorkehrungen getroffen und die notwendige Unterstützung geleistet werden, um eine erfolgreiche Bildung zu erleichtern¹. Die bisherigen Inklusionsbemühungen des Landes NRW haben dazu geführt, dass das Förderschulsystem im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen in den letzten Jahren rückläufige Zahlen aufweist. Als überregionaler Förderschulträger ist der LVR für die Schülerinnen und Schüler im Rheinland mit den Förderschwerpunkten Sehen (SE), Hören und Kommunikation (HK), Körperliche und motorische Entwicklung (KM) und Sprache (SQ) (Sekundarstufe I) zuständig. In seinem System verzeichnet der LVR keine abnehmenden Schülerzahlen: Im Bereich der Körper- und Sinnesbehinderungen und auch im Bereich Sprache sind die Schülerzahlen in den letzten Jahren nahezu konstant geblieben, aktuell steigen sie sogar. Im Schuljahr 2012/2013 waren es insgesamt 6.074 Schülerinnen und Schüler an den Förderschulen des LVR, im Jahr 2016/2017 sind es 6.202 Schülerinnen und Schüler. Auch der Anteil an schwerstbehinderten SuS folgt nicht dem demografischen Rückgang (Schwarz & Makles, 2016, 26). Der Anteil der Schülerinnen und Schüler (SuS) mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, die an allgemeinen Schulen unterrichtet werden, ist seit dem Schuljahr 2008/2009 bundesweit von gut 18 % auf über 31 % gestiegen. Im Schuljahr 2015/2016 stieg der Inklusionsanteil in der Grundschule bis auf 41 %. In der Sekundarstufe I bewegte sich das Gemeinsame Lernen hingegen noch auf einem etwas niedrigeren Niveau. Dort lag die Quote 2015/2016 bei ca. 36 %. Gleichzeitig wird bei immer mehr SuS in Deutschland ein Unterstützungsbedarf festgestellt (Döttinger & Hollenbach-Biele, 2015, 7).

Die schulgesetzlichen Rahmenbedingungen hinsichtlich der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf haben sich mit dem Ersten

¹ UN-Behindertenrechtskonvention, Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung <https://www.behindertenrechtskonvention.info>

1. Projektauftrag und -planung

Gesetz zur Umsetzung der Inklusion an den Schulen in NRW (9. Schulrechtsänderungsgesetz, SchRÄndG) wesentlich verändert. Das 9. SchRÄndG ist zum Schuljahr 2014/15 in Kraft getreten. In ihm sind u. a. ein aufwachsender Rechtsanspruch auf inklusive Beschulung und ein Wahlrecht der Eltern verankert (Vorlage-Nr. 14/1850, 2017). Bei Nichterfüllung des Elternwunsches ist eine dezidierte Darlegung der Gründe erforderlich („Umkehr der Beweislast“) (Veldhues, 2015, 52). Dabei steht auch das Wahlrecht der Eltern unter einem Ressourcenvorbehalt. So kann die Schulaufsicht die Förderschule statt der allgemeinen Schule oder die allgemeine Schule statt der Förderschule festlegen, wenn die „personellen und sächlichen Voraussetzungen am gewählten Ort nicht erfüllt sind und auch nicht mit vertretbarem Aufwand erfüllt werden können“ (§20 Abs.4 SchulG). Primärer Förderort ist die allgemeine Schule.

In den LVR-Förderschulen gibt es nicht wenige SuS, die nicht mit der Einschulung in den ersten Jahrgang oder mit dem Wechsel in die weiterführende Schule starten, sondern als Quereinsteiger/innen. Beobachtungen belegen, dass sich die Eltern zunehmend für die Beschulung ihres Kindes an einer Förderschule entscheiden (Vorlage-Nr. 14/1850, 2017). Laut einer Studie der GEW (2015) kehrten durchschnittlich in den Schuljahren 2014/2015 und 2015/2016 pro Förderschule jeweils etwa drei SuS als Quereinsteiger/innen aus dem Gemeinsamen Lernen zurück. Doch welche Gründe liegen hinter dem Wechsel an die Förderschule? Mit dem vorliegenden Projektauftrag wird das Ziel verfolgt, die vorliegenden Daten der Quereinsteiger/innen der LVR-eigenen Schulstatistik 2016/2017 systematisch auszuwerten und mögliche Hintergründe zum Thema „Quereinsteiger/innen an Förderschulen“ herauszuarbeiten. Durch explorative qualitative Sozialforschung sollen in einem weiteren Schritt Erfahrungen der Schulleitungen mit Quereinsteiger/innen sowie die Motive der Eltern und ihrer Kinder für den Wunsch an die Förderschule zu wechseln erfasst werden.

Folgende **Fragestellungen** sind zu beantworten:

1. Wie viele Schülerinnen und Schüler beginnen ihren Schulbesuch an einer LVR-Förderschule aktuell als „Quereinsteiger/innen“?
2. Welche Schulen haben die Quereinsteiger/innen vorher besucht?
3. Was sind die Gründe für den Schulwechsel?
4. Welche Klassen-/Altersstufen sind besonders betroffen?
5. Gibt es Unterschiede zwischen den verschiedenen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen?
6. Wie viele Quereinsteiger/innen kommen aus dem Gemeinsamen Lernen an die Förderschule?
7. Gibt es Eigenschaften, welche diese Schüler/innen oder ihre Eltern verbinden?

2. Theoretischer Hintergrund

Zunächst wird die zu untersuchende Zielgruppe definiert und aktuelle Zahlen zu den Quereinsteiger/innen an den LVR-Förderschulen im Schuljahr 2016/2017 präsentiert. Im Weiteren wird das Ressourcentheoretische Modell vorgestellt, welches die Auswertungsgrundlage für die Interviewstudie in Kapitel 4 bildet. Kapitel 2 schließt mit dem Forschungsstand ab.

2.1 Definition Quereinsteiger/innen und Auswertung der Daten

Der Begriff Quereinsteiger/innen oder auch Seiteneinsteiger/innen ist bisher nicht einheitlich definiert. Google liefert unter dem Suchbegriff Quereinsteiger/innen 2.650.000 Treffer. Bei einem/einer Quereinsteiger/in handelt es sich um eine Person, die aus einem Fach erfolgreich in ein anderes übergewechselt ist. Als Alternativwort wird „Seiteneinsteiger/innen“ vorgeschlagen. Dem Wort wird „Schüler“ hinzugefügt und erneut über die Suchmaschine Google gesucht. Hier lassen sich 66.900 Ergebnisse auffinden. Jedoch sind dann Schülerinnen und Schüler gemeint, die aus dem Ausland immigriert sind und kaum der deutschen Sprache mächtig sind. Unter den Schlagworten „Seiteneinsteiger Schüler Förderschule Gemeinsames Lernen“ lassen sich über die Suchmaschine Google 105.000 Ergebnisse auffinden, die thematisch am ehesten mit den in dem vorliegenden Projektbericht benannten Quereinsteiger/innen“ zusammenhängen. Eine konkrete Definition lässt sich jedoch nicht auffinden. Bei der Suche gelangt man weiterhin zu dem Begriff „Inklusionsverlierer/in“, jedoch ist der Begriff sehr negativ konnotiert, sodass dieser auch keine passende Alternative zu Quereinsteiger/innen darstellt. In dem vorliegenden Projektbericht wird unter „Quereinsteiger/innen“ Folgendes verstanden:

2. Theoretischer Hintergrund

Quereinsteiger/innen sind Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, die in einer Förderschule beschult werden und zuvor eine allgemeine Schule (Regelschule) besucht haben. Der Wechsel in die Förderschule hat nicht mit der Einschulung stattgefunden, sondern durch einen Schulwechsel. Quereinsteiger/innen können mehrfach von einer Förderschule ins Gemeinsame Lernen und wieder zurück in die Förderschule gewechselt haben. Sie können aber auch nur einmal von dem Gemeinsamen Lernen in die Förderschule übergewechselt sein.

Hinweis: Jedem Förderortwechsel von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf liegt ein schulaufsichtlicher Bescheid mit vorangegangener fachlicher Prüfung der schulischen Berichte, der pädagogischen Ressourcen, der konkreten Förderortbedingungen und insbesondere der Gewichtung des elterlichen Votums zugrunde.

Die Auswertung der Neuanmeldungen an den LVR-Förderschulen im Schuljahr 2016/2017 zeigt Folgendes:

Vorheriger Förderort

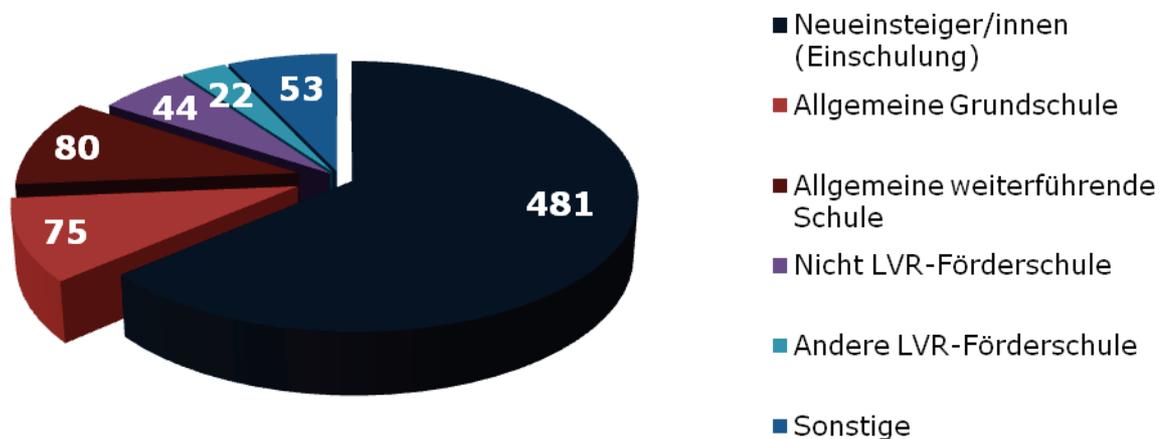


Abbildung 2 Neuanmeldungen an den LVR-Förderschulen im Schuljahr 2016/2017 – aufgeschlüsselt nach vorherigem Förderort

2. Theoretischer Hintergrund

Im Schuljahr 2016/2017 haben von 755 Neuanmeldungen an den LVR-Förderschulen 481 SuS ihren Schulbesuch mit der Einschulung² begonnen. 274 SuS starteten nicht mit der Einschulung, sondern wechselten von unterschiedlichen Herkunftsschulen an die LVR-Förderschulen (36 %) (Abbildung 2). Als Quereinsteiger/innen aus dem allgemeinen System begannen 155 SuS (21 %) ihren Schulbesuch an den LVR-Förderschulen. Zur Verdeutlichung der Größenverhältnisse: Eine einzügige LVR-Förderschule weist in etwa 155 SuS auf, sodass im Schuljahr 2016/2017 die Schülerzahl einer ganzen Förderschule als Quereinsteiger/innen aus dem allgemeinen System an die LVR-Förderschulen wechselte. Die Quereinsteiger/innen aus dem allgemeinen System machen 56 % der SuS aus, die nicht mit der Einschulung an den LVR-Förderschulen starteten.

Nimmt man nun die Gründe für den Wechsel von einer allgemeinen Schule in eine LVR-Förderschule in den Blick, bedarf es eines theoretischen Gerüsts, um Motive auf allen Ebenen identifizieren zu können.

2.2 Das Ressourcentheoretische Modell

Ursprünglich entstammt das Konzept der Ressourcen der Gesundheitsprävention, so z. B. das Konzept der Salutogenese nach (Antonovsky, 1997). Nach Antonovsky kann auf generalisierte Widerstandsressourcen in problematischen Situationen zurückgegriffen werden, die bei der Bewältigung von gesundheitsgefährdenden Belastungen unterstützen können (Franke, 2012, 75). Diese Sichtweise lässt sich auf den Schulwechsel übertragen, da Ressourcen nicht nur zur Erklärung der Gesundheit beitragen, sondern auch zur Erklärung von positiven Entwicklungs- bzw. Übergangsverläufen. Bourdieu (1983) verwendet für die Ressourcen den erweiterten Kapitalbegriff, unter diesem werden im weitesten Sinne alle materiellen und immateriellen „Verkörperungen“ von Aufwendungen verstanden, die dazu geeignet sind, zur Erhaltung oder Verbesserung der Lebenschancen beizutragen (Fuchs-Heinritz, Lautmann, Rammstedt & Wienold, 2007, 320). Eberhard (2012) greift Bourdieus Verständnis des Kapitalbegriffs auf und definiert darunter „... die individuelle Ausstattung eines Jugendlichen über spezifische übergangsrelevante Ressourcen“ (47). Auf Grundlage dieser Definition entwickelte sie zur Erklärung der Übergangschancen von Ausbildungsstellenbewerbern ein Ressourcentheoretisches Modell (Abbildung 3). Das Modell wurde überprüft und angewendet, unter anderem von Ulrich (2011) sowie Enggruber und Ulrich (2014). Eberhard (2012) selbst weist darauf hin, dass das Modell

² Als Schulträger ist der LVR für die Schülerinnen und Schüler mit dem Unterstützungsbedarf Sprache (SQ) in der Sekundarstufe I zuständig. Unter den SuS, die mit der Einschulung starten, werden auch jene gezählt, die zur 5. Klasse an einer LVR-Förderschule mit dem Förderschwerpunkt SQ eingeschult werden.

2. Theoretischer Hintergrund

nicht als „starres Gebilde“ aufgefasst werden darf, sondern die einzelnen Modellkomponenten als Werkzeuge zu sehen sind, die jederzeit angepasst werden können (179). Das Modell wird in der vorliegenden Untersuchung auf die Quereinsteiger/innen und den Wechsel (zurück) in die Förderschule übertragen und soll dabei der Operationalisierung der Gründe und Bedarfe für den Wechsel in die LVR-Förderschule als theoretisches Gerüst dienen. Dabei stehen die personalen, sozialen und organisationalen Ressourcen im Vordergrund, die zu einem Wechsel an die Förderschule geführt haben. Das Modell bietet einen Fokus auf die institutionellen Rahmenbedingungen und ermöglicht dadurch einen Blick auf ein inklusives Bildungssystem.

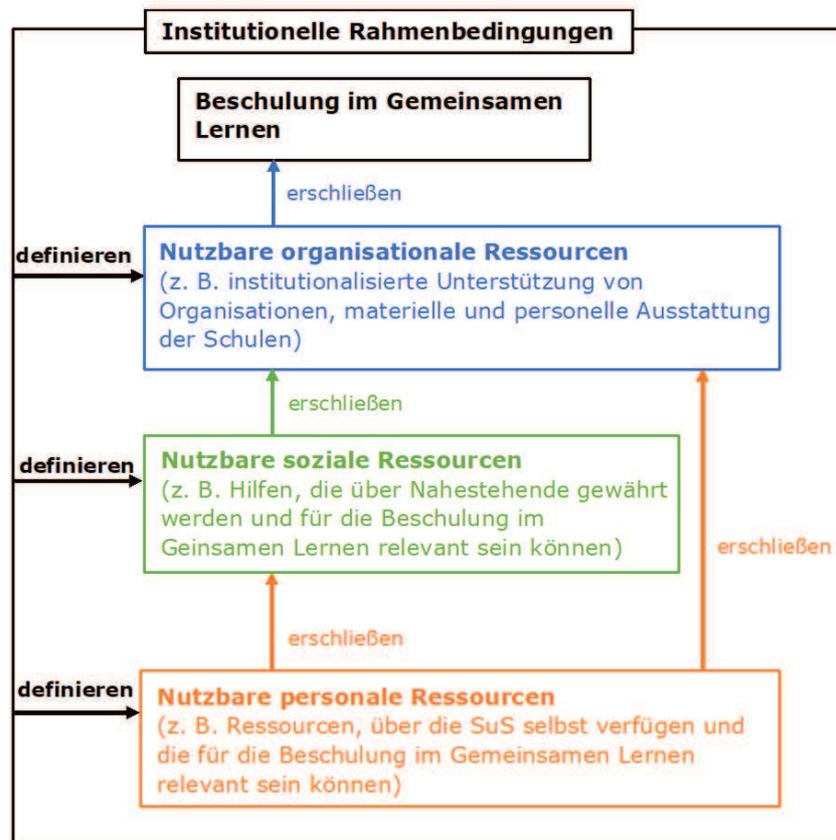


Abbildung 3 Das Ressourcentheoretische Modell (eigene Darstellung in Anlehnung an Eberhard, 2012)

Im Fokus steht auf welche personalen, sozialen und organisationalen Ressourcen Jugendliche zurückgreifen können, um die Beschulung im Gemeinsamen Lernen (GL) zu bewältigen. Die Ressourcen stehen in Abhängigkeit zueinander. Dabei ist der Zugang zum GL eine notwendige Voraussetzung. Die vorhandenen Ressourcen können den Zugang zum GL erhöhen, garantieren diesen aber nicht. Nach Petermann und Schmidt (2006) sind Ressourcen als „aktuell verfügbare -also nicht anderweitig gebundene, nicht mehr oder noch nicht verfügbare- Potenziale, die die Entwicklung unterstützen“ definiert (119). In dem erweiterten Ressourcenbegriff sind Ressourcen „... personale, soziale und materielle Gegebenheiten, Objekte, Mittel und Merkmale, die das Individuum nutzen kann, um die

2. Theoretischer Hintergrund

internen und externen Lebensanforderungen und Zielsetzungen zu bewältigen“ (Schubert & Knecht, 2015). Ressourcendefizite sind demnach fehlende oder nur teilweise ausgeprägte personale, soziale und organisationale Gegebenheiten, Objekte, Mittel und Merkmale, die das Individuum nicht nutzen kann und die demnach die Entwicklung/Beschulung im GL hemmen.

Die nutzbaren personalen Ressourcen übernehmen bei der Beschulung im GL eine entscheidende Rolle. In Anlehnung an Petermann und Schmidt (2006) werden diese als aktuell verfügbare Potenziale definiert, über die der Jugendliche selbst verfügt und die für die Beschulung im GL bedeutsam sein können. Hierzu zählen beispielsweise die Intelligenz, Selbstwirksamkeit, Widerstandskraft, das Selbstbewusstsein und die Leistungsmotivation (119). Die personalen Ressourcen erschließen dabei die sozialen Ressourcen.

Als nutzbare soziale Ressourcen werden Nahestehende definiert (Enggruber & Ulrich, 2014, 10). Soziale Ressourcen schließen beispielsweise persönliche Netzwerke, Freundschaften, die Peergroup, soziale Aktivitäten in Vereinen oder Mentoren in Bildungsinstitutionen mit ein. Zudem wird ein autonomieförderndes Familienmilieu als relevant erachtet (Neuenschwander, Gerber, Frank & Rottermann, 2012, 179). Die Bezugspersonen, auf die Jugendliche typischerweise im GL zurückgreifen, bestehen aus Eltern, Geschwistern, Peers, Lehrkräften und Schulbegleitungen. Den Eltern wird aus Sicht der Jugendlichen eine besondere Bedeutung zugesprochen, denn am häufigsten unterstützen sie nach Aussagen der Jugendlichen den Bildungsprozess (Neuenschwander et al., 2012, 60). Soziale Ressourcen können aber auch als „Puffer“ gegen Belastungen bzw. als Schutzfaktoren dienen, die Jugendliche vor diesen schützen (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2014, 29; Neuenschwander et al., 2012, 60). Nach dem Ressourcentheoretischen Modell greift der Jugendliche auf die sozialen Ressourcen zurück. Diese erschließen dabei nötige organisationale Ressourcen, um die Beschulung im GL zu ermöglichen.

Unter organisationalen Ressourcen werden institutionalisierte Unterstützungsangebote von Organisationen verstanden, die die Beschulung im GL unterstützen. Diese variieren zwischen den Regionen, da sie stark von den institutionellen Rahmenbedingungen abhängig sind (Enggruber & Ulrich, 2014, 10). Zu den organisationalen Ressourcen zählen beispielsweise die Unterstützung durch die Förderschule, Maßnahmen der Benachteiligtenförderung sowie der beruflichen Rehabilitation für Menschen mit Behinderung. Unter dem Begriff Benachteiligtenförderung wird die berufliche Förderung von (jungen) Menschen im Übergang Schule – Arbeitswelt zusammengefasst (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2009). Die organisationalen Ressourcen stellen einen wichtigen Teil der Wechselbeziehung zwischen den Ressourcen dar.

Die Möglichkeiten der Förderung von Menschen mit Behinderung im vorschulischen, schulischen und nachschulischen Bereich werden in der folgenden Abbildung 4 sichtbar:

2. Theoretischer Hintergrund



Abbildung 4 Rechtliche Grundlagen für die Unterstützung von Menschen mit Behinderung im Bildungssystem (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, 159)

Der vorschulische und schulische Bereich sind von großer Bedeutung, da diese die nachschulische Bildung vorbereiten. Im vorschulischen Bereich geht es vor allem darum, drohende Behinderungen frühzeitig zu erkennen und Unterstützungsmaßnahmen einzuleiten. Im Schulalter treten spezifische diagnostische Verfahren ein, die im Rahmen eines sog. AO-SF-Verfahrens einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf feststellen können (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung - AO-SF, 2016). Ein solches Verfahren kann von Seiten der Eltern und in Ausnahmefällen auch von Seiten der Schule eingeleitet werden. Anschließend kann ein Förderortwechsel beantragt werden. Organisationale Ressourcen, die für eine Beschulung im Gemeinsamen Lernen genutzt werden können, sind z. B. eine Schulbegleitung, der Nachteilsausgleich oder zur besonderen Ausstattung der allgemeinen Schulen die LVR-Inklusionspauschale.

Anhand des Ressourcentheoretischen Modells wird die zentrale Funktion der Ressourcen für eine Beschulung im GL deutlich, ebenso ihre Wechselbeziehung untereinander. Dabei setzen sich diese in Anlehnung an die ICF (Internationale Classification of Functioning, Disability and Health) aus personenbezogenen Faktoren, den personalen Ressourcen, sowie Umweltfaktoren, aus den sozialen und organisationalen Ressourcen, zusammen

(www.dimdi.de/de/klassi/icf/). Alle Ressourcen, die genutzt werden können sind, wie in Abbildung 3 dargestellt, durch die institutionellen Rahmenbedingungen definiert. Insgesamt wird angenommen, dass, wenn eine Person über viele Ressourcen verfügt, die Beschulung im Gemeinsamen Lernen eher positiv verläuft, als bei Personen, die über wenige Ressourcen verfügen (Neuenschwander et al., 2012, 274).

2.3 Forschungsstand

Die Ratifizierung der UN-BRK wird in Deutschland intensiv im Bereich des Bildungs- und Schulsystems diskutiert. Es gibt jedoch keine verlässlichen Daten zu den Gründen, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf veranlassen, vom allgemeinen System (zurück) in die Förderschule zu wechseln. Unmittelbar verbunden mit der Fragestellung nach den Gründen der Quereinsteiger/innen (wieder) an die Förderschule zu wechseln, ist die Frage nach den Gelingensbedingungen schulischer Inklusion. In der Literatur werden dabei verschiedene Perspektiven berücksichtigt. So erfasst die repräsentative Studie der GEW (2015) „Was Schulen brauchen“ die Sichtweise der Expertinnen und Experten aus der Praxis, sowohl an allgemeinen Schulen als auch allen Förderschulen in NRW. Weitere Studien setzten sich mit der Perspektive der Eltern auseinander z. B. Henry-Huthmacher und Neu (2015) in ihrer Studie im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e. V. „Jedes Kind ist anders, Einstellungen von Eltern, deren Kinder sonderpädagogischen Förderbedarf haben“ unter der Leitfrage „Was ist die beste Schule für mein Kind?“. Andere Untersuchungen wiederum erfassen sowohl die Perspektive der Eltern als auch der Fachkräfte z. B. Bode und Hirner (2013) „Kinder mit Lernstörungen und Behinderung in integrativen Schulen oder in Sonderschulen? Die Sichtweise von Eltern und Fachleuten“. Das Forschungsprojekt „Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung“ der Universität Würzburg, im Auftrag des LVR, legt einen Schwerpunkt auf den Unterstützungsbedarf Körperliche und motorische Entwicklung und verfolgt die Leitfrage, unter welchen Voraussetzungen das Gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen mit dem Unterstützungsbedarf Körperliche und motorische Entwicklung und ohne Unterstützungsbedarf gelingen kann. Ziel des Forschungsprojektes war es, Bedingungen einer bestmöglichen Unterrichts-, Lern- und Schulsituation für Schülerinnen und Schüler mit einer körperlichen oder einer mehrfachen Beeinträchtigung zu benennen und Perspektiven bzw. Handlungsschritte zu beschreiben, die eine inklusive Schulentwicklung unter Beachtung der festgestellten Bedingungen aktiv unterstützen. Weitere Gelingensbedingungen werden in der Umfrage zur schulischen Situation von Kindern und Jugendlichen mit Autismus vom Bundesverband autismus Deutschland e.V. (Czerwenka, 2017)

2. Theoretischer Hintergrund

benannt. Selten berücksichtigt wurde bisher die Perspektive der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf selbst.

In unterschiedlichen Studien geben die Eltern auf Nachfrage an, dass die Beschulung an der allgemeinen Schule nicht funktioniert habe und die individuellen Bedarfe des Kindes im allgemeinen System nicht ausreichend berücksichtigt würden (Vorlage-Nr. 14/1850, 2017). Doch welche individuellen Bedarfe des Kindes im allgemeinen System werden nicht ausreichend gedeckt? Unter Berücksichtigung des Ressourcentheoretischen Modells werden Ressourcen sowohl auf der personalen, sozialen und organisationalen Ebene mit einbezogen als auch in den institutionellen Rahmenbedingungen. Bei der Zusammensetzung der untersuchten Stichproben muss beachtet werden, dass häufig die Förderschwerpunkte Lernen (LE) und Emotionale und soziale Entwicklung (ES) in Studien fokussiert werden, wenn von „Förderschülerinnen und Förderschülern“ gesprochen wird. Diese Förderschwerpunkte sind jedoch keine primären Schwerpunkte der LVR-Förderschulen, so dass die berücksichtigten Studien für den Forschungsstand danach eingegrenzt werden, welche die Förderschwerpunkte der LVR-Förderschulen berücksichtigen. Die Ergebnisse der gesichteten Studien werden im Folgenden zusammengefasst dargestellt. Eine ausführliche Tabelle mit den berücksichtigten Studien kann bei der Autorin angefordert werden.

Zum einen wird benannt, dass allgemeine Schulen mehr Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung benötigen. Zum anderen fehle es massiv an Personal, Ausstattung und Material für den Unterricht in heterogenen Gruppen (Gewerkschaft Erziehung und Bildung im Deutschen Gewerkschaftsbund, 2017, 10). Die mangelnden personellen und materiellen Ressourcen, die bauliche Situation, fehlende Barrierefreiheit sowie die insgesamt ungenügende Vorbereitung auf die veränderten Anforderungen, welche an die Schulen gestellt werden, finden immer wieder Erwähnung. So verfügen laut der Studie der GEW knapp 80 % der allgemeinen Schulen nur zum Teil oder gar nicht über eine ausreichende Materialausstattung für differenziertes Lernen, unzureichendes Raumangebot und 64 % sind nur zum Teil barrierefrei. 75 % der Schulleitungen der allgemeinen Schulen geben an, dass sie mehr Stellen für sonderpädagogische Unterstützung benötigen (GEW, 2015). Die Unzufriedenheit der Eltern begründet sich dabei ebenfalls oftmals in nicht ausreichend erachteten Ressourcen wie Lehrkräften, sonderpädagogischem Fachpersonal und Schulbegleitungen (Mahnke, 2015; Hagenberg-Miliu, 2015; o.V., 2015; Eckert, 2015; Genath, 2015). Erschwerend merken Eltern an, dass die vorgeschlagene Doppelbesetzung der Lehrkräfte häufig nicht umgesetzt werden kann. Weiterhin wird ein Bedarf an kleineren Klassen benannt, in denen nicht mehr als 20 Schülerinnen- und Schülern sind. Die Klassenfrequenz an vielen Schulen wird als viel zu hoch für eine optimale Förderung aller Kinder entsprechend ihrer Bedürfnisse eingeschätzt (Mahnke 2015; o.V. 2015; Ha-

2. Theoretischer Hintergrund

genberg-Miliu 2015; Genath 2015; Eckert 2015). Laut der Studie der GEW (2015) entstammen die meisten Quereinsteiger/innen aus den Grundschulen des Gemeinsamen Lernens. Demnach kehrten durchschnittlich in den Schuljahren 2014/2015 und 2015/2016 jeweils etwa drei SuS aus dem Gemeinsamen Lernen an die Förderschule zurück (GEW, 2015). 64 % der Befragten in der Studie halten das Fortbildungsangebot der Lehrkräfte für unzureichend und 80 % wünschen sich eine zentrale Anlaufstelle (GEW, 2015). Bode und Hirner (2013) identifizieren, dass die Schwere der Beeinträchtigung die Schulwahl determiniert. In der Studie von Huber und Wilbert (2012) zeigt sich zudem, dass der Integrationsstatus mit zunehmendem Unterstützungsbedarf signifikant abnimmt (Untersuchte Förderschwerpunkte in der Studie, LE, ES und SQ). Die Studie „Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung“ der Universität Würzburg, im Auftrag des LVR, identifiziert eine Unkenntnis über den Begriff und die Handhabung des Nachteilsausgleichs. Dadurch erhalten die SuS im GL nicht die Unterstützung, die ihnen rechtlich zusteht. Fehlt die Unterstützung, um an der allgemeinen Schule mitzukommen, kann dies zu einem Wechsel (zurück) an die Förderschule führen (Lelgemann, Lübbecke, Singer & Walter-Klose, 2012). Die Umfrage des Bundesverbandes autismus Deutschland e.V. (Czerwenka, 2017) identifiziert folgende Gelingensbedingungen schulischer Inklusion: Weniger Bürokratie bei Antragsstellung und Fortführung der Hilfen, mehr Fachwissen um die Behinderung Autismus bei Lehrkräften, aber auch bei den Integrationshelfenden. Weiterhin werden kleinere Klassenräume, Rückzugsmöglichkeiten, ein im Schulgesetz verankerter Förderschwerpunkt Autismus, Offenheit der Lehrerinnen und Lehrer bei allen Problemen sowie eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe und die Möglichkeit auch an den Förderschulen einen Realschulabschluss oder gar Abitur zu absolvieren, gefordert. Diese Faktoren werden ergänzt durch den Wunsch nach mehr Akzeptanz bei den Integrationshelfenden, bessere Zusammenarbeit, Kostenübernahme für Integrationshelfende auch für die Ferien, im Ganztage und bei Klassenfahrten, Akzeptanz von alternativen Schulformen (z. B. Web-Schule) bei den Behörden sowie geeignetes, individuell angepasstes Lernmaterial und eine verbindliche Richtschnur zum Nachteilsausgleich (Czerwenka, 2017, 48). Eltern, deren Kinder – mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf – eine inklusive Lernumgebung besuchen, bewerten den sozialen Zusammenhalt, die Möglichkeiten der Kinder, im eigenen Tempo zu lernen, das Engagement der Eltern, die Klassengrößen und das Ausmaß von Unterrichtsausfall und Vertretungsunterricht an „ihrer“ Schule positiver als Eltern von Kindern an nicht inklusiven Schulen. Repräsentative Elternumfragen belegen, dass inklusiv arbeitende Lehrkräfte deutlich positivere Rückmeldungen von Eltern erhalten, als Lehrkräfte, die an nicht inklusiven allgemeinen Schulen unterrichten (Klemm, 2015, 11). Eine positive Haltung der Inklusion gegenüber und dementsprechend eingestellte Schulleitungen, sowie durch eine qualifizierte Ausbildung und re-

2. Theoretischer Hintergrund

regelmäßige Fortbildungsangebote vorbereitete Lehrerinnen und Lehrer, bilden dabei eine entscheidende Grundlage (Gewerkschaft Erziehung und Bildung im Deutschen Gewerkschaftsbund, 2017, 15).

Zusammengefasst werden Ressourcendefizite auf allen drei Ebenen beschrieben. In den institutionellen Rahmenbedingungen sowie auf der organisationalen Ebene werden fehlende Barrierefreiheit, ein Mangel an Räumen für differenziertes Lernen oder aber auch für Therapie und Pflegeangebote skizziert. Die geforderte Doppelbesetzung sei nur selten umgesetzt. Auch die fehlenden Fortbildungsangebote für Lehrkräfte sowie die fehlende Arbeit in einem multiprofessionellen Team werden beschrieben. Weiterhin problematisch gestaltet sich die Umsetzung des Nachteilsausgleichs an den allgemeinen Schulen. Zusätzlich besteht ein Bedarf an Beratungsangeboten mit einer Lotsenfunktion, an die sich Eltern, SuS, Lehrerinnen und Lehrer wenden können, um Fragen im inklusiven Prozess zu klären. Auf der sozialen Ebene werden die Haltung der Lehrkräfte zur Inklusion sowie ein fehlendes stützendes Elternhaus, welches zum Scheitern der Beschulung im GL beitragen kann, als weitere Wechselgründe beschrieben. Auf der personalen Ebene wird der Schweregrad des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes benannt. Mit zunehmendem Unterstützungsbedarf oder zusätzlichem herausforderndem Verhalten werde eine Beschulung im GL seltener. Abschließend werden sowohl auf der personalen, sozialen und organisationalen Ebene Gründe benannt, welche zu einem Wechsel vom GL in die Förderschule führen können.

Aus der gesichteten Literatur lassen sich folgende deduktive Kategorien für die Interviewauswertung in Kapitel vier ableiten:

Institutionelle Rahmenbedingungen/organisationale Ressourcen

- Räume
- Materialien
- Personelle Ausstattung, Doppelbesetzung
- Klassengröße
- Insgesamt mehr Ressourcen
- Lehrerausbildung
- Barrierefreiheit
- Multiprofessionelle Teams (Pflege, Therapie, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen)
- Beratungsangebote (Lotsenfunktion)
- Gewährung des Nachteilsausgleichs

Soziale Ressourcen

- Unterstützung und Engagement durch Eltern, Lehrkräfte, Mentorinnen und Mentoren, Schulbegleitungen
- Haltung der Eltern, Lehrerinnen und Lehrer (inklusionserfahrene Eltern sind häufiger zufriedener und der Inklusion generell positiver gegenüber)
- Peergroup

Personale Ressourcen

- Schweregrad des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs
- Herausforderndes Verhalten

3. Empirische Untersuchung

Auf Grundlage des Ressourcentheoretischen Modells wird die folgende allgemeine Forschungsfrage abgeleitet:

Welche personalen, sozialen, organisationalen Faktoren sowie institutionellen Rahmenbedingungen determinieren den Wechsel von dem Gemeinsamen Lernen (zurück) in die Förderschule?

Die Forschungsfrage wird mithilfe des Ressourcentheoretischen Modells in folgende Unterfragen untergliedert:

- a. Welche institutionellen Rahmenbedingungen determinieren den Wechsel von dem Gemeinsamen Lernen (zurück) in die Förderschule?
- b. Welche organisationalen Ressourcendefizite determinieren den Wechsel von dem Gemeinsamen Lernen (zurück) in die Förderschule?
- c. Welche sozialen Ressourcendefizite determinieren den Wechsel vom Gemeinsamen Lernen (zurück) in die Förderschule?
- d. Welche personalen Ressourcendefizite determinieren den Wechsel (zurück) in die Förderschule?

Aus dem bisherigen Forschungsstand werden folgende Annahmen abgeleitet:

1. Wenn Ressourcendefizite (z. B. zu wenig Lehrkräfte, zu wenig sonderpädagogisches Fachpersonal und Schulbegleitungen) nicht ausgeglichen werden können, wechseln die SuS (zurück) in die Förderschule.
2. SuS, die neben einer Sinnes- und/oder Körperlichen und motorischen Beeinträchtigung einen Unterstützungsbedarf im kognitiven Bereich (GG, LE) aufzeigen, wechseln häufiger aus dem GL (zurück) an die Förderschule.

3. Empirische Untersuchung

3. SuS, die neben ihrem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf herausforderndes Verhalten aufzeigen, wechseln häufiger von dem GL (zurück) an die Förderschule.
4. SuS, die aus sozial schwachen Familien und/oder Familien mit Migrationshintergrund stammen, wechseln vermehrt (zurück) an die Förderschule.

3.1 Methodisches Vorgehen

3.1.1 Untersuchungsdesign

„Redet nicht über uns, redet mit uns“ (HHBB, 2017/2018, 1)

Um einen quantitativen Überblick über die Situation der Quereinsteiger/innen an den LVR-Förderschulen zu erhalten, wurde die Schulstatistik des Fachbereichs 52 mithilfe von deskriptiven Analysen ausgewertet und intern zur Verfügung gestellt. Um bestmögliche Bedingungen schulischer Inklusion für SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf sowie Gründe für den Wechsel von dem GL in die Förderschule herauszuarbeiten, wurden weiterhin qualitative Interviews -ganz im Sinne des einleitenden Zitates- mit folgenden Personengruppen geführt:

- Schülerinnen und Schüler, deren Eltern, Lehrkräften, GL-Koordinatorinnen und -koordinatoren und Schulleitungen an LVR-Förderschulen
- Schulleitungen des Gemeinsamen Lernens, Lehrkräfte und GL-Koordinatorinnen und Koordinatoren
- Elterninitiativen
- Weiteren Expertinnen und Experten (Projektleitung LVR-Peer-Counseling)

3.1.2 Leitfadeninterview

Zur explorativen Erfassung der subjektiven Deutungen wurden mit den einzelnen Personengruppen qualitative Leitfadeninterviews durchgeführt, da hiermit vor allem differenzierte Sichtweisen auf den Untersuchungsgegenstand ermöglicht werden. Durch die in den Leitfäden angesprochenen Themen sowie die zuvor aufgestellten Annahmen entsteht ein Gerüst für die Datenerhebung und Datenanalyse, welches die Ergebnisse unterschiedlicher Interviews vergleichbar macht. Zur Erfassung der Daten wird in den Experteninterviews die leitfadengestützte Interviewform verwendet. In den Interviews mit den Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern, wird das Erhebungsinstrument an die Methodik des biografisch-narrativen Interviews angelehnt, welches zur Erfassung subjektiver Theorien bzw. mentaler Modelle eingesetzt wird (Bortz & Döring, 2009, 310). Ein exemplarischer Interviewleitfaden ist im Anhang zu finden.

3.1.3 Stichprobenziehung

Ziel der Fallauswahl war eine Generalisierung durch typische Fälle, was „zu einer Typenbildung im Sinne von Repräsentativität, nicht aber zu Repräsentativität im statistischen Sinne“ (Lamnek, 2010, 167) führt. Eine möglichst hohe Fallzahl ist für ein qualitatives Design auch weniger interessant, da hier vielmehr interessiert, „welche Probleme es tatsächlich gibt und wie sie beschaffen sind“ (Lamnek, 2010, 168). Bei der Stichprobenziehung der vorliegenden qualitativen Interviewstudie ist die Voraussetzung „der unterschiedlichen Varianten des gemeinsamen Musters“ dadurch gegeben, dass „gemeinsames Muster“ aller Schülerinnen und Schüler die ehemalige Beschulung im GL ist.

Die Idee der kontrastierenden Fälle wurde für die qualitative Interviewstudie insofern aufgegriffen, als dass nach misslungener Beschulung im GL gefragt und dieses Unterscheidungsmerkmal als wesentliches Auswahlkriterium bei der Suche nach entsprechenden Schülerinnen und Schülern und deren Eltern angesetzt wurde. Dabei teilen die einzelnen Mitglieder/innen innerhalb der jeweiligen Gruppe das Merkmal der Wechselerfahrung. Ausgehend von dieser Voraussetzung wurden alle LVR-Förderschulen gebeten, bei der Zeugnisübergabe vor den Sommerferien 2016/2017, Aufrufe an Schülerinnen und Schüler mit folgenden Merkmalen zu verteilen:

- einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in KM, HK, SE oder SQ
- Kommunikationsfähigkeit (auch mit Hilfsmitteln z. B. AAC-Systemen, Gebärdensprache)
- männliche und weibliche Gesprächspartner/innen
- Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund
- Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Schichten
- Eltern der beschriebenen Schülerinnen und Schüler

Da sich im Förderschwerpunkt Sehen bis zur Halbzeit des Projektes nur wenige Eltern und SuS zurückgemeldet haben, wurde der Aufruf zusätzlich über die AG Sehbehinderte versendet und Schulleitungen der Förderschwerpunkte HK und SE erneut gebeten die Aufrufe zu versenden. Weiterhin haben beteiligte Elterninitiativen die Aufrufe über ihre Verteiler versendet. Ein exemplarischer Aufruf an die Eltern sowie Schülerinnen und Schüler ist im Anhang zu finden.

3.1.4 Auswahl der Expertinnen und Experten

Schulleitungen und GL-Koordinatorinnen und Koordinatoren

Es wurden die LVR-Förderschulen mit den meisten Quereinsteiger/innen im Schuljahr 2016/2017 sowie umfangreichen Erfahrungen im GL ausgewählt. Weiterhin wurde berücksichtigt, dass jeder Förderschwerpunkt vertreten sein sollte. Insgesamt konnten elf LVR-Förderschulleitungen befragt werden. Die GL-Koordinatorinnen und Koordinatoren wurden über die Schulleitungen kontaktiert und nahmen ebenfalls an der Befragung teil. Es wurden GL-Schulen mit viel Erfahrung im Gemeinsamen Lernen und Offenheit, über die eigenen Erfahrungen zu sprechen, gesucht und dabei Hinweise der LVR-Förderschulen und der Integrationsfachdienste verwendet. Die GL-Schulen wurden auf Empfehlung der LVR-Förderschulen sowie auf Empfehlung der Integrationsfachdienste des LVR ausgewählt. Insgesamt haben sich fünf Schulen des GL an der Untersuchung beteiligt.

Tabelle 1 Übersicht der beteiligten LVR-Förderschulen

Förderschwerpunkt	Anzahl der befragten LVR-Förderschulen
Körperliche und motorische Entwicklung (KM)	4
Sehen (SE)	2
Sprache (SQ)	2
Hören und Kommunikation (HK)	3

Tabelle 2 Übersicht der beteiligten Schulen des Gemeinsamen Lernens

Schulform	Anzahl der befragten allgemeinen Schulen im Gemeinsamen Lernen
Hauptschule	1
Gymnasium	1
Gesamtschule	2
Realschule	1

Elterninitiativen

Im Rahmen der Inklusion und der Beschulung behinderter Kinder im GL haben sich verschiedene Elterninitiativen gebildet mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Diese überall in Deutschland arbeitenden lokalen Elterninitiativen unterstützen und begleiten den Umsetzungsprozess vor Ort. Die im Rahmen des Projektes interviewten Elterninitiativen werden im Folgenden vorgestellt.

mittendrin e.V.

mittendrin e.V. hat sich im Jahre 2006 gegründet. Ihre Vision ist eine inklusive Gesellschaft, die alle Menschen mit gleichen Rechten ausstattet und ihnen die volle Teilhabe in allen Lebensbereichen ermöglicht. mittendrin e.V. setzt sich für eine Schule für Alle ein. Hier haben sie besonders die Teilhabe der Kinder mit Behinderungen oder einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Blick. „Gelingt es für diese Kinder gute Bedingungen des Lernens und Zusammenlebens in der Schule zu schaffen, finden auch alle anderen Kinder ein besseres Lernumfeld vor“³. mittendrin e.V. verfolgt demnach das Ziel die Förderschulen abzuschaffen und alle Kinder an allgemeinen Schulen zu integrieren.

Bundesverband für Körper- und mehrfachbehinderte Menschen e.V.

Der Bundesverband für Körper- und mehrfachbehinderte Menschen e.V. hat sich im Jahre 1959 gegründet und setzt sich für die Interessen von Menschen mit Behinderung und ihren Familien ein. Der Bundesverband, die Landesverbände und seine regionalen Mitgliedsorganisationen bieten mit dem Fachwissen, den Kontakten, den organisatorischen Rahmenbedingungen und ihrer politischen Einflussnahme eine tragfähige Plattform, auf der sich das Engagement behinderter Menschen und der Eltern behinderter Kinder wirksam entfalten kann⁴.

Gemeinsam Leben, Gemeinsam Lernen NRW e.V.

Gemeinsam Leben, Gemeinsame Lernen NRW e.V. wurde 1981 gegründet und setzt sich für ein gemeinsames Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung ein. Sie fordern die volle Umsetzung des Grundgesetzes und der UN-Behindertenrechtskonvention auch in Nordrhein-Westfalen. Gemeinsam Leben, Gemeinsame Lernen NRW e.V. berät zu den Möglichkeiten gemeinsamen Lebens und Lernens von Menschen mit und ohne Behinderung in wesentlichen Alltagsbereichen. Gemeinsam Leben, Gemeinsam Lernen NRW e.V. fordert auf die Ausweitung der Plätze an Förderschulen zu verzichten und die Ressourcen der Förderschulen zugunsten einer integrativen Beschulung zu nutzen. Ziel soll eine kontinuierliche Steigerung der Integrationsquote an den allgemeinen Schulen sein, bei hoher Unterrichtsqualität und individueller Förderung aller Schülerinnen und Schüler.

³ <http://www.mittendrin-koeln.de/ueber-uns/>

⁴ <http://bvkm.de/ueber-uns/leitbild/>

Landeselternschaft der Förderschulen mit Schwerpunkt geistige Entwicklung NRW e.V.

Die geplante Schließung der Förderschulen durch die rot-grüne Minderheitsregierung führte in der Hauptsache im Mai 2011 zur Gründungsversammlung der Landeselternschaft mit Vorstandsmitgliedern und Beisitzern aus allen Regierungsbezirken Nordrhein-Westfalens. Die Landeselternschaft bringt sich stellvertretend für ihre Kinder in den Inklusionsprozess ein. Nach ihrer Auffassung schreibt die UN-Behindertenrechtskonvention die Abschaffung der Förderschulen ausdrücklich nicht vor. Grundsätzlich begrüßen sie die Bemühungen zur Inklusion und schlagen die Öffnung der Förderschulen für Regelschüler/innen vor. Förderschulen bieten ihrer Auffassung nach eine gute Ausstattung, kleine Klassen, die auch den Regelschülerinnen und -schulen zugutekämen⁵.

3.2 Auswertungsdesign

Als Auswertungsmethodik wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring verwendet. Bei der Entwicklung des Kategoriensystems wird sowohl deduktiv als auch induktiv vorgegangen. Diese Vorgehensweise ermöglicht einerseits den Rückgriff auf bereits vorhandene Erkenntnisse und ist andererseits ausreichend offen für neue Inhalte (Mayring, 2002, 114). Das empirische Vorwissen des deduktiven Ansatzes stammt zum einen aus den bisherigen Forschungsergebnissen, den Inhalten des Interviewleitfadens, zum anderen resultiert die Grundstruktur aus dem in Kapitel 2 vorgestellten Ressourcentheoretischen Modell. Die zusätzlichen Kategorien sollen als induktiver Erkenntnisgewinn zur Hypothesengenerierung beitragen.

3.3 Datendokumentation

Die Daten werden bei persönlichen Gesprächen mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und im Anschluss in eine, auf Grundlage des Ressourcentheoretischen Modell, angefertigte Auswertungsmatrix übertragen. Die telefonischen Interviews werden durch Protokolle aufgezeichnet, welche im Anschluss ebenfalls in die Auswertungsmatrix übertragen werden.

⁵ <http://landeselternschaft-fsge-nrw.de/unser-verein-1/>

4. Ergebnisse

Die Ergebnisse untergliedern sich in die deskriptive Darstellung der Interviewstudie, die Beschreibung der Gründe und Bedarfe, Fallbeispiele und Gemeinsamkeiten der Quereinsteige sowie die Diskussion der Ergebnisse und die Reflexion der eingesetzten Methodik.

4.1 Deskriptive Darstellung der Interviewstudie

Insgesamt konnten 41 Personen befragt werden. Gezählt werden nur direkte Interviewpartnerinnen und -partner. Insgesamt haben sich 17 Eltern zurückgemeldet, bei den Interviews waren die Kinder meist anwesend und haben sich -sofern möglich- an dem Gespräch beteiligt. Zudem konnten auch drei Quereinsteiger/innen einzeln befragt werden. Weiterhin haben sich die in Kapitel 3 vorgestellten vier Elterninitiativen an der Untersuchung beteiligt, elf LVR-Schulleitungen und ihre GL-Koordinatorinnen und Koordinatoren sowie fünf allgemeine Schulen des Gemeinsamen Lernens. Zudem hat noch ein weiterer Experte die Untersuchung unterstützt (Projektleitung LVR-Peer-Counseling).

Befragte Akteure N=41

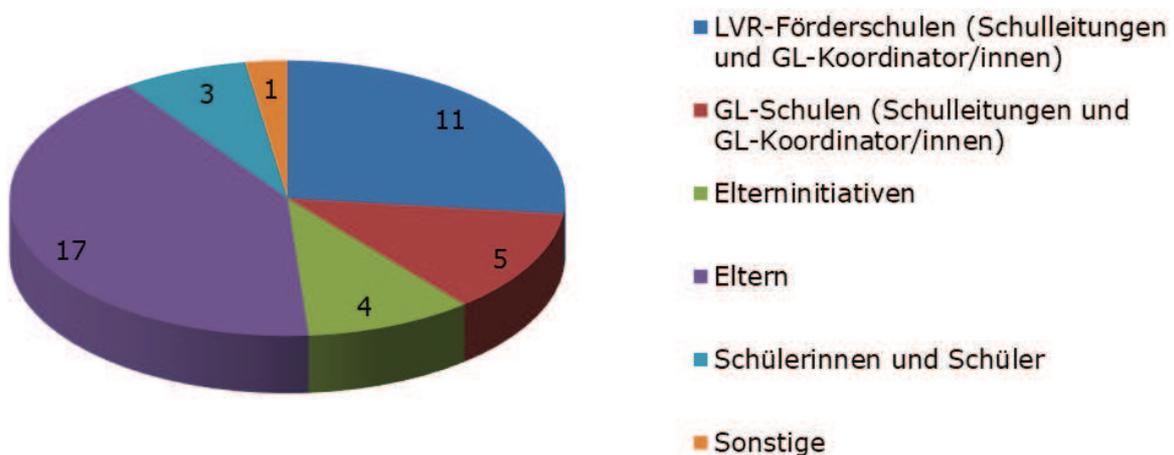


Abbildung 5 Befragte Akteure der Interviewstudie, 2017

Im Folgenden werden die Gründe, die zum Verlassen der allgemeinen Schule und zu einem Wechsel in die Förderschule geführt haben, deskriptiv dargestellt. Ein erstes wesentliches Ergebnis der Analyse wird dabei bereits abgebildet, dass bei (fast) keiner Schülerin/keinem Schüler nur ein ausschlaggebender Grund für einen Wechsel der Schulform

ausgemacht werden konnte. Vielmehr bestehen zwischen den einzelnen Gründen vielfältige Wechselwirkungen.

4.1.1 Darstellung der benannten Gründe für den Schulwechsel

Welche personalen, sozialen, organisationalen Faktoren sowie institutionellen Rahmenbedingungen determinieren den Wechsel von dem Gemeinsamen Lernen (zurück) in die Förderschule?

Förderschwerpunktübergreifend werden auf **institutioneller und organisationaler Ebene** folgende Gründe für den Wechsel vom Gemeinsamen Lernen in die Förderschule benannt:

Die Expertinnen und Experten beschreiben das Schulsystem in Deutschland insgesamt als Hindernis für gelingende Inklusion. So können die Dreigliedrigkeit und die Selektion nach Leistung eine Begründung dafür darstellen, weshalb Schülerinnen und Schüler (zurück) an die Förderschulen wechseln. Fehlende Differenzierungsräume in den allgemeinen Schulen, fehlende Lern- und Unterrichtsmaterialien sowie die mangelnde Personalausstattung und Doppelbesetzung in den Schulen des GL werden als weitere Gründe für den Wechsel (zurück) an die Förderschule benannt. Das Personal an den allgemeinen Schulen sei zudem nicht entsprechend qualifiziert/professionalisiert worden *„... die wurden an den Regelschulen nicht abgeholt“ (I 2)*, *„... kennen z. B. keine Unterstützte Kommunikation und wenden diese dann auch nicht an“ (I 2)*. Weiterhin wird beschrieben, dass die Regelschullehrkräfte nicht wissen würden, wie sie mit den behinderten Kindern umgehen sollen *„Berührungsängste“ (I E 5)*. Sie versuchen sie im allgemeinen System mitzuziehen, was aber nur selten funktioniere. Die fehlende Barrierefreiheit sei ebenfalls ein Wechselgrund, sei es durch fehlende Rampen für Rollstuhlfahrer, keine „einfache Sprache“ im Unterricht oder die mangelnde Ausstattung mit Hilfsmitteln für seh- oder hörbehinderte SuS. Weiterhin seien zu viele Schülerinnen und Schüler in den Klassen, um eine individuelle Förderung zu ermöglichen. Das Fachklassenlehrerprinzip, bei dem die Schülerinnen und Schüler von Klassenraum zu Klassenraum wechseln sei weiterhin ungünstig für SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. So seien die SuS damit überfordert alle ihre Hilfsmittel von Raum zu Raum zu tragen oder vom Unterricht ausgeschlossen zu werden, weil z. B. Physik im ersten Stock unterrichtet werde und die Schule keinen Aufzug für den Rollstuhlfahrenden habe (I 4) *„Einstellungen kann man nicht ändern, Ausstattung schon“ (I 10)*.

Für SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf würden zudem multiprofessionelle Teams fehlen, welche einen ganzheitlichen Blick auf den SuS haben. Auch die Berufsvorbereitung sei an den Förderschulen durch STAR- Schule trifft Arbeitswelt deutlich

4. Ergebnisse

individueller und umfangreicher. Auch im GL kann STAR in Anspruch genommen werden, jedoch würden nicht alle Lehrkräfte wissen, dass es dieses Angebot für SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gebe. Dementsprechend werde es nicht immer in Anspruch genommen. Generell seien die Förderschulen deutlich besser ausgestattet, weshalb sich SuS und Eltern für den Wechsel an die Förderschulen entscheiden. Die Auslegung des Nachteilsausgleichs werde in den allgemeinen Schulen nicht immer bedarfsgerecht umgesetzt. Die Zeit pro SuS für individuelle sonderpädagogische Förderung sei viel zu kurz, um die/den SuS bestmöglich unterstützen zu können. Zudem seien die „reisenden Sonderpädagoginnen und -pädagogen“ sehr belastenden Rahmenbedingungen ausgesetzt, so dass letztlich auch die individuelle Förderung des einzelnen SuS darunter leide. Auch das Einsetzen der Sonderpädagoginnen und -pädagogen im Unterricht als Vertretungslehrkraft komme vor, sodass die individuelle Förderung des SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zu kurz komme: *„Wir sind abgeordnet, das heißt wir sind jeweils Eigentum der anderen Schule und wenn wir da Vertretungsunterricht machen sollen und nicht das einzelne Kind fördern, dann machen wir das“ (I 5, GL-Koordination)*. Die vielen unterschiedlichen Lehrkräfte an den allgemeinen Schulen seien ebenfalls eine Herausforderung für SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Neben den Rahmenbedingungen in der Schule werden auch fehlende neutrale Beratungsangebote als möglicher Grund für einen Wechsel an die Förderschule beschrieben. So beraten die Beratungsstellen und Schulen sehr unterschiedlich und manche allgemeinen Schulen legen den Weg zur Förderschule nahe, *„Wir wissen nicht ob wir kompetent genug sind!“ (I E 10, Realschule)*. Unterstützt werden die benannten Faktoren von teilweise unzuverlässigen und schlecht ausgebildeten Schulbegleitungen. Zudem würden die Schulbegleitungen die Entwicklung der SuS hemmen, wenn diese immer einen Erwachsenen dabei hätten. Abschließend wird förderschwerpunkt übergreifend benannt, dass Eltern zu jeder Gelegenheit von der allgemeinen Schule kontaktiert werden und schnell einspringen und handeln müssen. Darunter leide die berufliche Tätigkeit. An den Förderschulen hingegen habe man ein *„Rund um Paket“ (I E 7)*, indem sich hervorragend um den einzelnen SuS gekümmert werde. Zudem seien die LVR-Förderschulen sehr gut ausgestattet.

Im Bereich der **sozialen Faktoren** werden mangelnde Unterstützung und ein fehlendes Engagement durch die Eltern, Lehrkräfte, Mentorinnen und Mentoren und Schulbegleitungen als Gründe für den Wechsel (zurück) an die Förderschule benannt. Auch eine negative Haltung der Eltern, Lehrerinnen und Lehrer der Inklusion gegenüber zeigt sich als nicht förderlich für eine Beschulung im GL. Neben der fehlenden Unterstützung wird auch Mobbing durch SuS und Lehrkräfte *„Du bist zu blöd für diese Schule“ (I 6)*, als möglicher Grund für den Wechsel an die Förderschule beschrieben. Ebenfalls hinderlich für eine Be-

4. Ergebnisse

schulung im GL wirke sich ein fehlendes soziales Umfeld in der allgemeinen Schule aus. Während in der Grundschule häufig noch die soziale Integration von behinderten und nicht behinderten Kindern funktioniere, sei diese hingegen in den weiterführenden Schulen immer schwieriger. So würden SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf häufig ausgeschlossen. Ebenfalls fehle den Eltern auch auf den Elternabenden manchmal die „Peergroup“. Weiterhin wirke sich ein Elternhaus mit zu viel Druck vs. zu wenig Druck „... in Watte packen“ (I 4) ungünstig für eine Beschulung im GL aus. Generell stellen eine negative Grundhaltung der Schulleitung und der Lehrkräfte der Inklusion gegenüber ungünstige Rahmenbedingungen für eine Beschulung im GL dar. So kann ein mangelndes Verständnis und fehlende Gewährung des Nachteilsausgleichs ebenfalls ein Grund für den Wechsel an die Förderschule (zurück) darstellen. Auch die häufig gesammelten negativen Selbstwirksamkeitserfahrungen der SuS, „Mama, ich bin schlechter als X in Mathe, ich bin der Schlechteste!“ (I E 16), bedingen den Wechsel an die Förderschule. Neben diesen Gründen kann eine permanente Reflexion und Konfrontation der eigenen Defizite zu einem Wechsel an die Förderschule führen. Hinzukommen belastete Regelschullehrkräfte im Umfeld der SuS, welche von der allgemeinen Schule weg zur Förderschule beraten.

Auf **personaler Ebene** wird der Schweregrad des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes benannt. SuS mit zusätzlich starken kognitiven Beeinträchtigungen würden deutlich häufiger an die Förderschule (zurück) wechseln. Zudem wirke sich eine mangelnde Motivation, ein schlechtes Selbstbewusstsein, um die benötigte Unterstützung einzufordern, ungünstig auf eine Beschulung im GL aus: „Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation fallen nicht auf im allgemeinen System, sind ruhig und angepasst, wenn sie dann nichts verstehen, bekommt es keiner mit“ (I 5). Auch fortschreitende Erkrankungen, die einen erhöhten Pflege- und Therapiebedarf mit sich bringen, wirken sich ungünstig aus. Ebenso ein starker Leistungsabfall. SuS, die kein Durchhaltevermögen aufzeigen, im Unterricht stören oder zusätzlich den Förderschwerpunkten Emotionale und soziale Entwicklung, Körperliche und motorische Entwicklung, Geistige Entwicklung und/oder eine Autismus-Spektrum-Störung aufzeigen, wechseln ebenfalls häufiger (zurück) an die Förderschule. Auch die Auswirkungen der Pubertät seien nicht immer förderlich für eine Beschulung im GL.

Es zeichnen sich Unterschiede zwischen den einzelnen Förderschwerpunkten ab, diese werden im Folgenden differenziert dargestellt:

Hören und Kommunikation (HK)

Im Bereich der institutionellen Rahmenbedingungen und organisationalen Ressourcen werden im Förderschwerpunkt HK eine schlechte Akustik in den GL-Schulen sowie der

4. Ergebnisse

Widerspruch zwischen Gruppenarbeiten, Lerngruppenorientierung und nur einem Mikrofon, welches von der Krankenkasse finanziert wird, als Gründe für den Wechsel (zurück) an die Förderschule benannt. Ein fehlender Austausch mit Kolleginnen und Kollegen für die Sonderpädagoginnen und -pädagogen führe dazu, dass weniger multiprofessionelle Teams entstehen. Weiterhin werden mangelnde Kommunikation zwischen Schulämtern und bürokratische Hürden bei der Beantragung von Hilfsmitteln benannt.

Auf der sozialen Ebene werden Kommunikationsprobleme mit Mitschülerinnen und Mitschülern sowie Lehrkräften beschrieben. Zudem weisen SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf HK manchmal ungewöhnliche Verhaltensweisen ihren Mitschülerinnen und -schülern gegenüber auf z. B. *„die Verwendung von unpassenden Vokabeln durch einen erschwerten Umgang mit Sprache“ (I 5)*. Während der Pubertät kommt es bei SuS mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf HK manchmal zu Schwierigkeiten, *„... die nehmen teilweise Hörgeräte raus, um ‚normal‘ auszusehen, können dann aber nicht mehr dem Unterricht folgen“ (I 5)*. Bei dem Wechsel (zurück) an die Förderschule kann zudem ein weiteres Handicap (Schüchternheit, Lernprobleme, Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS), Dyskalkulie) ausschlaggebend sein.

Sehen (SE)

Im Bereich der institutionellen Rahmenbedingungen/organisationalen Ressourcen werden im Förderschwerpunkt Sehen fehlende Hilfsmittel beschrieben. Früher erhielten die SuS die Hilfsmittel über den Schulträger (sog. Gerätepool). Heute laufe das Antragsverfahren über die Krankenkassen, dadurch sind die Beantragungswege häufig sehr lang, bis der/die einzelne Schüler/in das Hilfsmittel erhält. Die Regelschullehrkräfte würden kein fachspezifisches Wissen über Hilfsmittel im Schulalltag aufweisen, sowie im Umgang mit sehbehinderten SuS. Die GL-Koordinatorinnen und Koordinatoren nehmen häufig wahr, dass die SuS eine Schulform unter ihren Leistungen besuchen, um dem Unterricht gut folgen und die Barrieren ausgleichen zu können (z. B. Realschule, wenn die/der Schüler/in eigentlich für das Gymnasium geeignet ist). Zudem werden vermehrt belastete Regelschullehrkräfte wahrgenommen, die keine Kapazitäten aufweisen würden, um sich spezielle Inhalte für sehbehinderte SuS anzueignen.

Weiterhin zeigen sich im Bereich der sozialen Faktoren Gründe für den Wechsel auf die Förderschule darin, dass sich die SuS im GL ständig outen müssten, was sie als SuS mit einem Unterstützungsbedarf im Sehen alles *nicht* können. Im Bereich der personalen Faktoren kann z. B. eine fortschreitende Erblindung einen Grund für den Wechsel auf die Förderschule darstellen, zum Erlernen der Punktschrift oder zum Erlernen der Mobilität und Orientierung. SuS mit einem Unterstützungsbedarf im Sehen weisen zudem -ähnlich wie die SuS mit einem Unterstützungsbedarf Hören und Kommunikation- manchmal

4. Ergebnisse

„merkwürdige“ Verhaltensweisen auf (z. B. wackeln mit dem Rumpf oder Augenbohren). Dadurch werden sie von ihrem Umfeld mit unnormalen Eigenschaften wahrgenommen, die ihnen selbst aber nicht immer bewusst sind.

Körperliche und motorische Entwicklung (KM)

Im Bereich des Förderschwerpunktes Körperliche und motorische Entwicklung wird auf institutioneller/organisationaler Ebene das große Schulsystem als Grund für den Wechsel an die Förderschule benannt. Bei dem Unterstützungsbedarf KM reiche ein Blick alleine auf die pädagogische Förderung nicht aus, hinzu kämen pflegerische und therapeutische Bedarfe, die häufig im allgemeinen System nicht gedeckt werden können. Es fehle an Nebenräumen für Pflege und Therapie, *„Dann wird der SuS beispielsweise vom Physikunterricht befreit, weil dieser im 1. Stock ohne Aufzug ist, oder die Mutter kommt in der Pause um das Kind zu wickeln“ (I 4)*. Unter den Wechslern seien häufig SuS, bei denen der Pflege- und Therapiebedarf zunehme. Weiterhin wird benannt, dass die Regelschullehrkräfte kein Fachwissen über Körperliche und motorische Unterstützungsbedarfe aufweisen, *„... die wissen nicht was KM SuS benötigen, z. B. das der Rollifahrer zwischen mal liegen oder stehen muss“ (I 4)*. Auch die Ausstattung mit Hilfsmitteln sei nicht immer zufriedenstellend, ebenso die Unterbringung der Hilfsmittel in den Schulen.

Auf personaler Ebene werden fortschreitende Erkrankungen, Wahrnehmungsstörungen sowie ein hoher Pflegebedarf als mögliche Gründe für den Wechsel (zurück) an die Förderschule benannt.

Sprache (SQ)

Im Förderschwerpunkt Sprache wird in den institutionellen Rahmenbedingungen/auf organisationaler Ebene beschrieben, dass im Unterricht die einfache Sprache fehle, wodurch die SuS dem Unterricht teilweise nicht folgen könnten. Zudem fehle häufig die Zeit im Unterricht, um Inhalte nachzuholen, da dann schon die nächste Unterrichtsstunde beginne. Auch das Tempo im Regelschulunterricht wird als zu schnell beschrieben. Weiterhin skizzieren die Akteure, dass die Inhalte im Unterricht für SuS mit dem Unterstützungsbedarf SQ teilweise zu wenig erklärt würden und auch Lese-Rechtschreib-Schwächen (LRS) nur wenig Berücksichtigung fänden. *„Die Inklusion hat sich nicht den Bedürfnissen der SuS angepasst!“ (I 6)*.

Die befragten SuS beschreiben die Gründe häufig in Form von personalen Ressourcendefiziten *„Ich hätte nicht krank werden dürfen, dann hätte ich auf der Schule bleiben können. Hätte ich mich besser konzentrieren können, dann hätte ich nicht wechseln müssen“ (I S 1)*. Sie selbst nehmen den Wechsel auf die Förderschule als ein Scheitern wahr. Die Klassen werden als zu groß benannt *„viel zu viele SuS in einer Klasse“ (I S 3)* und der

4. Ergebnisse

frühe Start des Unterrichts „*die Schule fing zu früh an*“ (I S 2) wird als belastend wahrgenommen.

Im Bereich der sozialen Faktoren wird die fehlende Peergroup benannt „*Im Bus, da sitzt jetzt ein Junge, der hat das gleiche wie ich!*“ (I S 2), „*Ich habe jetzt zwei beste Freundinnen, eine die spricht über so einen Computer und die andere sitzt auch in einem Rollstuhl*“ (I S 2). Zudem werden die fehlenden Pflege- und Therapieangebote beschrieben „*Bei mir in der alten Schule da gab es keine Krankenschwestern und keine Therapeuten, die brauche ich ja jetzt*“ (I S 3).

Weiterhin skizzieren die befragten SuS, die Fachkenntnisse der Lehrkräfte an den Förderschulen sehr positiv „*Wenn mir danach ist, kann ich auch einfach mal raus gehen*“ (I S 2). „*Die Lehrerinnen und Lehrer, die wissen wie man mit „mir“ umgeht. Die Texte werden in Etappen sichtbar, sodass ich nicht überfordert bin.*“ (I S 2)

Es wurden die Gründe für den Wechsel (zurück) an die Förderschule, differenziert nach dem Ressourcentheoretischen Modell nach Eberhard (2012) sowie den einzelnen Förderschwerpunkten, beschrieben. Es stellt sich die Frage, was bräuchten die SuS, um im GL zu bleiben? Im Folgenden werden die Bedarfe der SuS beschrieben.

4.1.2 Darstellung der benannten Bedarfe im Gemeinsamen Lernen

Welche personalen, sozialen, organisationalen Ressourcen und institutionellen Rahmenbedingungen benötigen die SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, um im Gemeinsamen Lernen beschult zu werden?

Förderschwerpunktübergreifende Bedarfe

Die benötigten **institutionellen Rahmenbedingungen** und **organisationalen Ressourcen** werden in mehr Personal durch Sonderpädagoginnen und -pädagogen sowie qualifiziertem Personal zur Unterstützung der SuS beschrieben. Auch ein Bedarf an Differenzierungsräumen, angepassten individuellen Lernmaterialien sowie barrierefreien Zugängen wird benannt (z. B. Rampen, einfache Sprache, Hilfsmittel ...). Weiterhin würden die SuS kleine Klassen und/oder eine permanente Doppelbesetzung im Unterricht benötigen. Die Lehrkräfte an den allgemeinen Schulen bräuchten Qualifizierungsangebote, Fortbildungen oder Hospitationen, um den Bedarfen der SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gerecht zu werden. Weiterhin erwähnen Eltern häufig den Bedarf an unabhängigen und kompetenten Beratungsangeboten mit Lotsenfunktion (z. B. die Vermittlung von Beratungsangeboten für Autisten) *„Kennt man einen Autisten, kennt man EINEN“ (I E 9)*. Zahlreich wurden von den Eltern benannt, dass sie nicht wussten, an wen sie sich hätten wenden können. Die Eltern wünschen sich eine durchgängige Begleitung durch das Schul- und Hilfesystem von Anfang an. Weiterhin wird eine Haltungsänderung an den allgemeinen Schulen gewünscht, teilweise wurde den Eltern und SuS bei Kennenlerngesprächen der allgemeinen Schulen geschildert: *„... hier würde ich mein Kind nicht anmelden“, „... wir sind noch nicht so weit“ oder „... was sollen wir denn mit dem?“ (I E 3)*, eine fehlende Willkommenskultur. Auch ein Klassenkonzept, bei dem die Lehrkräfte die Unterrichtsräume wechseln und nicht die SuS, wird als förderlich für SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf benannt. Als weitere wichtige organisationale Ressource wird die Gewährung des Nachteilsausgleichs beschrieben. Nur unter diesen Bedingungen können SuS mit Unterstützungsbedarf am Regelunterricht und Prüfungen teilnehmen. Auch ein Bedarf an individualisierter Berufsorientierung, wie an den Förderschulen durch STAR-Schule trifft Arbeitswelt, wird mehrfach benannt. Insgesamt werden eine Flexibilität und Individualität zwischen den Systemen sowie gut ausgerüstete Schwerpunktschulen und mehr finanzielle Ressourcen von den Befragten gewünscht. Unter Schwerpunktschulen werden hier Schulen verstanden, die insbesondere den personellen und sächlichen Anforderungen gerecht werden sollen, die für eine qualitativ hochwertige Wahrnehmung des schulischen Bildungsauftrags in allgemeinen Schulen bei Schülerinnen und Schülern mit komplexen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen not-

4. Ergebnisse

wendig sind.⁶ Es wäre förderlich, die SuS auch mal für ein paar Stunden an die Realschule zu schicken oder auf andere Weise mit allgemeinen Schulen zu kooperieren. Je mehr individuell auf die SuS eingegangen wird -sich die Schule öffnet- desto besser gelinge Inklusion. Zudem müsse ein Umdenken der Lehrkräfte stattfinden, mehr Kreativität und Individualität bei der Beschulung von heterogenen Klassen „... *aus best practice Beispielen lernen*“ (I 12), *„Ich habe das Lernmaterial für meinen Sohn selbst gebastelt, damit es im Unterricht eingesetzt werden konnte, ich meine, ich habe das ja gerne gemacht, aber die Zeit dafür habe ich ja auch nicht immer und man kann das ja auch nicht von allen Eltern erwarten“* (I E 10). Wichtig sei auch die Qualifizierung und Professionalisierung der Schulbegleitungen. So dürfe es nicht sein, dass diese ständig wechseln oder bei Ausfall der Schulbegleitung auch der SuS nicht am Unterricht teilnehmen kann. Weiterhin wird ein Bedarf an Gremien, in denen die Lehrkräfte die Möglichkeit hätten sich auszutauschen oder auch mal schwierige Fälle zu diskutieren, beschrieben. Diese Gremien finden bereits statt, jedoch basieren sie eher auf Engagement einzelner Lehrkräfte. So müssten zeitliche Ressourcen geschaffen werden, um den regelmäßigen Austausch der Lehrkräfte zu sichern. Auch Alternativen zu §54 Eigen- oder Fremdgefährdung, als einziges Mittel, um SuS vom Unterricht zu befreien, werden gewünscht. So müsse es noch andere Möglichkeiten geben, beispielsweise Auffanggruppen, welche die Regeln und Routinen wieder mit den SuS erlernen (I 12). Weiterhin wird beschrieben, dass Inklusion in anderen Settings, wie beispielsweise der Nachmittagsbetreuung bereits gut funktioniere und weiterhin gefördert werden solle. Auch ein Bedarf an Pflege- und Therapieräumen sowie die Möglichkeiten einer medizinischen Versorgung werden von den Befragten skizziert. Insgesamt wird sich zudem mehr Aufklärung über Menschen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gewünscht (Menschenrechtsbildung).

Bedarfe auf der sozialen Ebene

Im sozialen Umfeld der SuS werden Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern und SuS als stützend beschrieben, die der Inklusion positiv gegenüberstehen. Zudem würden die SuS positive Selbstwirksamkeitserfahrungen durch das Umfeld benötigen. So beschreibt eine Mutter die Erzählungen ihres Sohnes nach dem Wechsel auf die Förderschule sehr positiv *„Mama, ich kann schwimmen wie ein Fisch, haben die Kinder in der Schule gesagt“* (I E 16). Weiterhin werden kompetente, gut geschulte und zuverlässige Schulbegleitungen beschrieben. Es dürfe nicht dazu kommen, dass SuS nicht am Unterricht teilnehmen können, weil die Schulbegleitung fehle, erkrankt sei oder diese alle paar Wochen ausgetauscht werde. Die SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf benötigen zuverlässige Schulbegleitungen, zu denen sie im Laufe der Zeit ein Vertrauensverhältnis

⁶

<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtliches/Schwerpunktschule/index.html>

4. Ergebnisse

aufbauen können „*Beziehung geht nur über Zeit*“ (I 5). Auch die Möglichkeit, sich mit SuS auszutauschen, die den gleichen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf aufzeigen und im GL beschult werden, wird beschrieben. So wird ein Bedarf an übergreifenden Peerangeboten skizziert.

Auf **personaler Ebene** werden Selbstvertrauen, Behinderungsakzeptanz und Auseinandersetzung mit der Behinderung beschrieben.

Förderschwerpunktspezifische Bedarfe

Hören und Kommunikation (HK)

Im Unterstützungsbedarf HK werden auf organisationaler Ebene der technische Support bzw. eine Anpassung der Technik vor Ort sowie schallisolierte Räume und kleine Klassengrößen beschrieben „*Je kleiner die Klassen, desto besser*“ (I 9). Auch die digitale Übertragung z. B. durch mehr Mikrophone und die Aufklärung über Hörgeräte und ihre Funktion werden benannt. Zudem benötigen SuS mit einem Unterstützungsbedarf HK die Möglichkeit, sich im Schulalltag zurückziehen zu können und z. B. mal ein paar Minuten das Cochlear-Implantat auszuschalten. Auf personaler Ebene wird ein offensiver Umgang mit der Behinderung beschrieben, Kommunikationsfähigkeit und ein ausgeprägtes Durchsetzungsvermögen (z. B. die SuS fordern bei Veranstaltungen ein, dass die Personen in die FM-Anlage sprechen), denn „*HK ist eine unsichtbare Behinderung*“ (I 10).

Sehen (SE)

Im Förderschwerpunkt Sehen werden auf organisationaler Ebene kleine Lerngruppen sowie eine Hilfsmittelgewährung ohne lange bürokratische Antragswege beschrieben. In den Vordergrund wird der Bedarf der doppelten Ausstattung für zu Hause und in der Schule gestellt. Auch die Nutzung der technischen Hilfsmittel sei nicht immer möglich „*oft scheitert es an banalen Dingen, wie einer fehlenden Steckdose*“ (I 8). Weiterhin benötigen die SuS ein Orientierungs- und Mobilitätstraining, um sich im Alltag zurechtzufinden. Dieses fehle häufig an den GL Schulen und führe dazu, dass die SuS nicht selbständig werden bzw. sich nicht zurechtfinden.

Weiterhin wird ein Bedarf in mehr zeitlichen Ressourcen pro SuS mit den Lehrkräften des GL benannt. Drei Stunden seien häufig zu wenig, denn die GL-Lehrkräfte beschreiben sich gleichzeitig als das Sprachrohr der SuS. Auch angepasste Unterrichtsmaterialien, wie z. B. Texte in Schriftart Arial, Schriftgröße 14 und ausgedruckt in DIN A3 oder die Möglichkeit die Computerlupe einzuschalten, werden benötigt. Auf sozialer Ebene wird ein Bedarf darin beschrieben, dass andere SuS ohne einen Unterstützungsbedarf Sehen nachempfinden könnten, wie es den SuS mit Unterstützungsbedarf ergeht. Auch SuS mit dem Unterstützungsbedarf Sehen profitieren auf personaler Ebene von einem ausgeprägten Selbstbewusstsein, da sie immer wieder Hilfsmittel einfordern müssen. Im Unter-

4. Ergebnisse

schied zu dem Förderschwerpunkt HK sind diese aber meist an den SuS selbst gebunden, sodass sie nicht darauf angewiesen sind, dass beispielsweise die Lehrkraft in ein Mikrofon spricht.

Körperliche und motorische Entwicklung (KM)

Im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung wird ein Bedarf an ausreichenden Pflege- und Therapieangeboten beschrieben. Es fehle an Pflege- und Therapieräumen und dürfe kein Dauerzustand sein, dass z. B. Eltern in der Pause vorbeikommen und ihr Kind auf einem Schultisch wickeln. Weiterhin würden die SuS mit dem Unterstützungsbedarf KM gut funktionierende multiprofessionelle Teams benötigen. Ebenso werden kurze unbürokratische Beantragungswege für Hilfsmittel gewünscht, wie auch im Förderschwerpunkt Sehen und Hören und Kommunikation.

Sprache (SQ)

Im Förderschwerpunkt SQ wird auf organisationaler Ebene ein Bedarf an sprachreduzierten Texten beschrieben (individuell differenziertes Lernmaterial). Auch die Gewährung von Zeitzugaben bei der Bearbeitung von Aufgaben sei nötig. Insgesamt wird eine vereinfachte Lehrkraftsprache im Regelschulunterricht gewünscht, damit SuS mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf SQ dem Unterricht folgen und Aufgaben verstehen können. Weiterhin werden kleine Klassen von maximal 25 SuS benötigt.

Laut den befragten Schulleitungen des Gemeinsamen Lernens und LVR-Schulleitungen sehen sie aktuell keine Möglichkeit den Bedürfnissen der schwerstmehrfachbehinderten SuS im Regelschulsystem gerecht zu werden (z. B. I 3).

Regionale Unterschiede beschreiben die Expertinnen und Experten wie folgt: Die Situation in ländlichen Regionen sei schwieriger, da nicht so viele Angebote vorhanden sind und weitere Anfahrtswege anfallen. Die Expertinnen und Experten skizzieren insgesamt keinen besonderen Bedarf bei Menschen mit Migrationshintergrund, weisen jedoch darauf hin, dass kulturelle Unterschiede beachtet werden müssen.

Die beschriebenen Bedarfe sind aus den 41 Gesprächen abgeleitet. Es muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Aussagen nicht verallgemeinert werden können und nicht repräsentativ sind. So individuell wie die SuS sind, sind auch die Bedarfe festzustellen!



Abbildung 6 Das Motto von Gerd Jansen⁷

Was wird im GL unternommen, um den Wechsel auf die Förderschule zu vermeiden?

Die befragten Schulen des Gemeinsamen Lernens wurden zusätzlich gefragt, was unternommen werde, um den Wechsel auf die Förderschule zu vermeiden. Neben pädagogischen Maßnahmen, wie der Erstellung unterschiedlicher Förderpläne oder der Veränderung der Methoden im Unterricht, würden Gespräche mit den Eltern geführt. In diesen Gesprächen würden zum Teil Zielvereinbarungen geschlossen und/oder weitere Akteure wie SuS, Lehrkräfte, Schulbegleitungen oder Therapeutinnen und Therapeuten mit eingebunden. Manchmal werde auch ein Klassenwechsel vorgenommen, eine andere Lerngruppenszusammensetzung erfolge oder die Möglichkeit, an anderen Schulen zu hospitieren, werde geboten. Auch individuelle Lösungen würden getroffen, z. B. die Befreiung vom Unterricht, starke Kooperation zur Umfeldschule „... z. B. Kurzbeschulung, Hospitation oder Praktikum“ (I 15). Weiterhin werde die Schulaufsicht intensiv in diesen Prozess eingebunden.

4.1.3 Welche Klassen-/Altersstufen sind besonders betroffen?

Eine weitere Frage, die durch den vorliegenden Projektauftrag beantwortet werden sollte, war die Frage nach besonders betroffenen Klassen- und Altersstufen. Insgesamt lassen sich drei Schnittstellen identifizieren. Übergreifend werden von den Expertinnen und Experten die zweite und die vierte Grundschulklasse aufgeführt (I 3, I 11). Hier haben die SuS meistens vorher noch kein AO-SF-Verfahren durchlaufen. Als weitere kritische Schnittstelle wird der Übergang in die Sekundarstufe I (5. und 6. Klasse) skizziert, wenn die SuS und evtl. die Eltern wahrnehmen, es klappt nicht im allgemeinen System. Die Grundschule sei dann meistens noch eine kleine „heimelige“ Schule gewesen, das anschließende System aber einfach zu groß. Weniger positiv beeinflusst auch die Pubertät

⁷ http://www.gerd-jansen-schule.lvr.de/de/nav_main/schule/schulname_leitbild/schulname_leitbild_1.html

4. Ergebnisse

die Jugendlichen „...die nehmen teilweise Hörgeräte raus, um ‚normal‘ auszusehen, können dann aber nicht mehr dem Unterricht folgen“ (I 5). Weiterhin wird aber auch die Vorbereitung auf den Schulabschluss ab der 7./8. Klasse als anfällig für Wechselnde an die LVR-Förderschulen beschrieben (I 1, I 6, I 9, I 10). Denn die Vorbereitung auf den Schulabschluss und den Übergang in ein anschließendes System sei an den LVR-Förderschulen deutlich individueller. Von den 18 rückgemeldeten Fällen wechselten acht SuS mit dem Einstieg in die 5. Klasse. Vier SuS wechselten zum Einstieg in die 4. Klasse, jeweils zwei zur 7. und 9. Klasse und jeweils ein/e Schüler/in zur 3. und 11. Klasse. In der Schulstatistik des LVR-Fachbereiches wechselten im Förderschwerpunkt SE und HK die meisten Quereinsteiger/innen in der Klassenstufe 4 und 5. Im Förderschwerpunkt SQ und KM hingegen in Klasse 7. Allerdings ist nicht eindeutig erfasst, ob der Wechsel zu oder nach der jeweiligen Klassenstufe erfolgte. Im Förderschwerpunkt HK wird von den Expertinnen und Experten ein Wechsel hin und her zwischen den Systemen als typisch beschrieben. Die SuS würden die Zeit an der Förderschule dafür nutzen, um wieder Kraft zu tanken und sich zu erholen, um dann wieder im allgemeinen System mitlaufen zu können (I 10).

4.1.4 Gemeinsamkeiten der beschriebenen Quereinstiege und Fallbeispiele

Als Gemeinsamkeit der Quereinsteige/innen wird beschrieben, dass der Wechsel erst erfolge, wenn die Eltern und SuS merken, „... es geht gar nichts mehr“ (I 11). Im Vorfeld werde häufig schon viel ausprobiert, bis letztlich ein Wechsel in Betracht gezogen werde. Zudem weisen die SuS oft ein „zerstörtes Selbstbewusstsein durch negative Selbstwirksamkeitserfahrungen“ (I 2) auf. „Die Eltern nehmen wahr, dass ihre Kinder im GL überfordert sind, erkennen diese Überforderung, wissen, es geht auch anders, verzweifelte Eltern“ (I 11). Nach dem Wechsel an die Förderschule brauchen die SuS dann erst mal ein halbes bis dreiviertel Jahr zur Regeneration. Viele SuS würden den Wechsel als ein Scheitern wahrnehmen, ebenso die Eltern, als ein Scheitern der Inklusion! Auch werden mehrfach SuS beschrieben, die fortschreitende Erkrankungen aufweisen und zahlreiche Krankheitstage, welche in einem kleinen Rahmen an der Förderschule eher aufgefangen werden können, als im Regelschulsystem. SuS, die zielforientiert beschult werden seien eher selten dauerhaft im GL aufzufinden. Die Expertinnen und Experten skizzieren, dass häufiger SuS (zurück) an die Förderschule wechseln würden, die nicht „behindert“ aussehen.

Insgesamt konnten im Rahmen der vorliegenden Untersuchung 18 Quereinstiege beschrieben werden. Die 18 beschriebenen Quereinsteiger/innen unterteilen sich in acht Schülerinnen und zehn Schüler. Zwölf SuS wechselten auf eine Förderschule mit dem

4. Ergebnisse

Förderschwerpunkt KM, fünf SuS auf eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt SQ und eine Schülerin auf die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sehen. Vier SuS weisen eine Erhöhung des Pflege- und Therapiebedarfes auf, wodurch häufig Fehlzeiten entstehen, welche in der Förderschule deutlich leichter aufgefangen werden können als an der allgemeinen Schule. Zudem bringen drei SuS eine fortschreitende Erkrankung mit, durch welche sich langfristig der Pflege- und Therapiebedarf erhöhen wird. Bei acht SuS werden fehlende soziale Kontakte in der allgemeinen Schule beschrieben „*Da musste ich schon die anderen Eltern fragen, ob sie meinen Sohn nicht auch mal zum Kindergeburtstag einladen wollen*“ (I E 8), sowie bei allen SuS negative Selbstwirksamkeitserfahrungen „*Ich bin schlechter als X in Mathe, ich bin der Schlechteste*“ (I E 15). Unter den beschriebenen Fällen weisen sechs SuS zusätzlich eine Autismus-Spektrum-Störung auf und drei SuS eine Form der Epilepsie. Auch die Klassengröße beschreiben alle als deutlich zu groß für eine individuelle Förderung. Sieben Quereinsteiger/innen wurde zuvor ein Wechsel auf die Förderschule von der Schulleitung, der Schulbegleitung, einer Beratungsstelle oder der Klassenlehrkraft angeraten. Alle 18 SuS weisen ein sehr engagiertes Elternhaus auf.

Im Folgenden werden **zwei Fallbeispiele** vorgestellt:



L. ist 13 Jahre alt und lebt in einer Wohneinrichtung der sozialpädagogischen Familienhilfe. Sie weist das Fetale Alkoholsyndrom (FAS) auf, die vorgeburtlich entstandene Schädigung eines Kindes, durch von der schwangeren Mutter aufgenommenen Alkohol. L. hat einen Unterstützungsbedarf ES und SQ und besucht eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt SQ. In der 6. Klasse wechselte sie auf die Förderschule. Zuvor war sie auf einer Regelgrundschule und einer Gesamtschule. In der Gesamtschule ist sie viel zu gut benotet worden. Sie sagte selbst, „*das kann ich kaum glauben, dass ich das war*“ (I E 12). Dabei stellte sich heraus, dass die Texte, die sie geschrieben hat, zum Teil abgeschrieben waren und mit viel Unterstützung durch die Schulbegleitung. Die Schulbegleitung hat sie seit der 3. Klasse. L. war mit der Größe der Schule überfordert und hat ständig vorgelebt bekommen, was sie nicht kann. Daraufhin hat sie sich in der Pause zurückgezogen. Im Unterricht hat sie mündlich sehr gut mitgearbeitet. Sie fand in der Gesamtschule keine Freunde und nahm nicht am sozialen Leben teil. Nach dem Schultag war sie erschöpft und legte sich zu Hause hin. In der Wohngruppe nahm sie an keinerlei Aktionen teil. Nach einer Probebeschulung an der Förderschule SQ entschied sich L., dass sie an der Förderschule beschult werden möchte. Dort sei alles viel entspannter, mehr Ruhe und kleinere Klassen und sie habe schnell Freunde gefunden. Seitdem L. die Förderschule

4. Ergebnisse

besucht, nimmt sie auch am familiären Leben teil und ist nach der Schule nicht zu sehr erschöpft. Sie wird an der Förderschule auf den Schulabschluss der Fachoberschulreife vorbereitet (I E 12).



P. ist 14 Jahre alt und leidet unter einer fortschreitenden progressiven Entzündung von Teilen der Großhirnrinde. Die Erkrankung beginnt in einem kleinen Bereich und greift dann auf die angrenzenden Bereiche der Hirnhemisphäre über. Er hat nur noch eine Hälfte des Gehirns. Dadurch ist sein Wortschatz begrenzt, in Mathematik hat er hingegen eine Inselbegabung und kann auch schon in größeren Zahlenräumen rechnen. Weiterhin hat er regelmäßig epileptische Anfälle. P. ist zum 2. Halbjahr der 2. Klasse einer Grundschule an die Förderschule KM gewechselt, da sein Pflegebedarf größer wurde und er mehr Therapie benötigte. Die Integrationshelferin und auch die Lehrer/innen der allgemeinen Schule unterstützten ihn im Regelsystem -seiner Meinung und der Meinung seiner Mutter nach- nicht angemessen „*er lief einfach so mit*“ (I E 5), sodass sich die Mutter entschied, ihn an der Förderschule KM anzumelden. Auch zu Hause war es nicht mehr möglich den verpassten Stoff nachzuholen „*Es gab nur noch Schreierei und es war eine Qual für unseren Sohn und uns*“ (I E 5). In der Förderschule wird P. im Bildungsgang Lernen unterrichtet.

4.2 Diskussion der Ergebnisse und Überprüfung der Annahmen

Die in den Interviews gewonnen Gründe für den Wechsel (zurück) an die Förderschule bestätigen die Ergebnisse der in Kapitel 2 aufgeführten Studien und ergänzen diese durch zahlreiche Faktoren. Es zeigt sich, dass die SuS und Eltern sich für einen Wechsel an die Förderschule entscheiden, wenn sie keine Alternative mehr im Regelsystem sehen. Somit kann die erste Annahme „Wenn Ressourcendefizite (z. B. zu wenig Lehrkräfte, zu wenig sonderpädagogisches Fachpersonal und Schulbegleitungen) nicht ausgeglichen werden können, wechseln SuS (zurück) in die Förderschule“, eindeutig bestätigt werden. Weiterhin zeigt sich, dass sich die befragten Eltern wünschen, bei der Schulwahl unabhängig und neutral beraten zu werden. So berichteten einige befragte Eltern von mangelnden Beratungsangeboten und, dass sie erst im Nachhinein erfahren haben, wer sie hätte beraten können „*...ja wären Sie da mal früher hingegangen!*“ (I E 3). Der LVR-Fachbereich Schulen nimmt sich dieser Problematik an und entwickelt aktuell ein Beratungskonzept

4. Ergebnisse

mit Lotsenfunktion zur Unterstützung der schulischen Inklusion im Rheinland. Alle am Inklusionsprozess Beteiligten müssten die Möglichkeit haben, sich in regelmäßigen Gremien austauschen zu können. Wichtig sei dabei auch die intensive Zusammenarbeit mit Eltern, Therapeutinnen und Therapeuten, Unterrichtsbegleitungen und Sozialpädagoginnen und -pädagogen. Keine Klasse sollte mehr als 25 Schülerinnen und Schüler aufnehmen; in möglichst vielen Lerngruppen sollten zwei Lehrkräfte anwesend sein. Sonderpädagoginnen und -pädagogen mit dem entsprechenden Fachwissen sollten dauerhaft an den Schulen arbeiten oder zumindest in einer intensiven Kooperation beratend zur Seite stehen. Ebenfalls sollten weitere Expertinnen und Experten in multiprofessionellen Teams zusammenarbeiten. Die zweite Annahme „Es wird vermutet, dass SuS, die neben einer Sinnes- und/oder Körperlichen und motorischen Beeinträchtigung einen Unterstützungsbedarf im kognitiven Bereich (GG, LE) aufzeigen, häufiger aus dem GL (zurück) an die Förderschule wechseln“ kann bestätigt werden. Um diesen Bedarfen gerecht zu werden, benötigen die SuS Pflege- und Therapieangebote sowie multiprofessionelle Teams an den allgemeinen Schulen, die individuell auf ihre Bedürfnisse eingehen können. In speziellen Fortbildungen sollten die Lehrkräften und Schulbegleitungen, auf ihre neuen Anforderungen vorbereitet werden „... die Lehrkräfte abholen!“ (I 12). So sollten auch SuS mit herausforderndem Verhalten langfristig im GL beschult werden ohne ständigen Einbezug der Eltern oder Befreiung vom Unterricht. Die dritte Annahme „Es wird angenommen, dass SuS, die neben ihrem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf herausforderndes Verhalten aufzeigen, häufiger von dem GL (zurück) an die Förderschule wechseln“ kann ebenfalls eindeutig bestätigt werden. In der vorliegenden Untersuchung wurde mehrfach benannt, dass SuS, die herausforderndes Verhalten aufzeigen oder zieldifferent beschult werden, häufiger an die Förderschule wechseln. Im Unterricht sollten differenzierende Methoden zum Einsatz kommen, sodass jedes Kind individuell gefördert wird. Jedes Kind erhält im Idealfall Aufgaben mit einem Schwierigkeitsgrad, der dem individuellen Wissen und Können angemessen ist. Kinder mit einer Behinderung erhalten bei Prüfungen einen Nachteilsausgleich. Dieser Nachteilsausgleich muss individuell angepasst werden an die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler. Dabei sollte in der Klasse mit dem Thema Behinderung und Nachteilsausgleich offen und taktvoll umgegangen werden (Lelgemann et al., 2012). Ein nicht gewährter Nachteilsausgleich darf unter Berücksichtigung der UN-Behindertenrechtskonvention nicht mehr vorkommen. Die Schule muss sich auch um soziale und rehabilitative Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler kümmern und beispielsweise Besonderheiten bei der Berufswahl im Blick behalten. So sollte allen SuS im GL, die einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf aufweisen, das Angebot der intensiven Berufsvorbereitung durch STAR -Schule trifft Arbeitswelt ermöglicht werden. Das Angebot „KAoA-STAR - Schule trifft Arbeitswelt“ unterstützt Schülerinnen und Schüler mit einer Schwerbehinderung beim Übergang von der Schule in das Berufsleben und

4. Ergebnisse

ist ein inklusiver Bestandteil der Landesinitiative „Kein Abschluss ohne Anschluss (KAoA)“. STAR wird von den Integrationsfachdiensten vor Ort in enger Kooperation mit den Schulen und der Reha-Abteilung der Agentur für Arbeit umgesetzt.

Das Angebot richtet sich gleichermaßen an Schülerinnen und Schüler von Förderschulen und Schulen des Gemeinsamen Lernens mit einer Schwerbehinderung oder mit ausgewiesenem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in den Bereichen Körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, Hören und Kommunikation sowie Sehen und Sprache. ⁸

Des Weiteren wurde die Haltung der Lehrkraft mehrfach als ein entscheidender Faktor für die Bildungserfahrungen, die Kinder im Umfeld Schule erleben können, erwähnt. Dies bestätigt die „Hattie-Studie“. Der Forscher John Hattie hat in seiner umfangreichen Metaanalyse untersucht, was das Lernen von SuS ausmacht und welche Faktoren für Lernerfolg entscheidend sind. Er verglich die Beiträge der Lernenden, des Elternhauses, der Schule, der Lehrperson, der Curricula sowie des Unterrichts hinsichtlich des Einflusses auf das Lernen der SuS selbst. Als zentrales Ergebnis konnte die Lehrkraft als größter Einflussfaktor für den Lernerfolg der Lernenden dargestellt werden. Er forderte den Zusatz, dass es die Varianz der Handelnden sei, die zum Erfolg führe „was **einige** Lehrpersonen tun ist wichtig“ (Hattie & Beywl, 2015, 28).

Weiterhin wurde von den Befragten häufig die fehlende Barrierefreiheit benannt, neben Rampen für rollstuhlfahrende SuS wurde dabei auch die einfache Sprache im Unterricht angesprochen. Die einfache Sprache sei ein Schlüssel zur „Enthinderung“ der Gesellschaft und auch zu mehr Selbstbestimmung und Inklusion von Menschen mit Behinderung - letztlich ein wichtiger Beitrag für die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland (Eichele, 2016, 52). Die vierte Annahme „Es wird angenommen, dass SuS, die aus sozial schwachen Familien und/oder Familien mit Migrationshintergrund stammen vermehrt (zurück) an die Förderschule wechseln“ kann anhand der vorliegenden Untersuchung nicht überprüft werden, da der Migrationshintergrund nicht explizit erfasst wurde. Die vorliegende Untersuchung zeigt die Gründe und Bedarfe für den Wechsel (zurück) an die LVR-Förderschule auf. Es zeigen sich vielfältige Ressourcendefizite, aufgrund derer es aktuell nicht möglich ist, allen Bedarfen der SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im GL gerecht zu werden. Welche Handlungsmöglichkeiten sich für den LVR ableiten lassen, um den Prozess der schulischen Inklusion nachhaltig und wirksam zu unterstützen wird im Kapitel 5 aufgeführt. Zunächst wird die eingesetzte Methodik reflektiert und ein Ausblick für weitere Untersuchungen gegeben.

⁸

http://www.lvr.de/de/nav_main/soziales_1/menschenmitbehinderung/arbeitsundausbildung/informationenfrbehindertemenschen/bergangschuleberuf/star_konzept/star_konzept.jsp

4.3 Reflexion der eingesetzten Methode und Ausblick für weitere Untersuchungen

Die Methodik des leitfadengestützten Interviews erwies sich als sehr zielführend. Weiterhin ermöglicht die Auswahl der befragten Akteure, dass ein breiter Überblick über die aktuellen Entwicklungen hin zu einem inklusiven Schulsystem abgebildet werden konnte. Für weitere Untersuchungen könnte eine Schülerinnen- und Schülerbefragung in Gruppen vor Ort in den LVR-Förderschulen ergänzt werden, auf diese Weise könnten evtl. noch mehr SuS interviewt werden. Zusätzlich wäre zu empfehlen, Expertinnen und Experten der oberen und unteren Schulaufsicht sowie Inklusionsfachberatungen und Inklusionskoordinatorinnen und -koordinatoren miteinzubinden. Diese wurden ebenfalls im Rahmen der vorliegenden Untersuchung angefragt, ein Interview war jedoch aus Mangel an zeitlichen Ressourcen bei den Interviewpartnerinnen und -partnern nicht möglich. Weiterhin könnten alle Beteiligten multiprofessioneller Teams miteinbezogen werden, so könnten weitere Standpunkte berücksichtigt werden. Zusätzlich wäre zu empfehlen den Zeitraum des Projektes zu erweitern, da aufgrund der Sommer- und Herbstferien die Erreichbarkeit der zu befragenden Akteure enorm eingeschränkt war.

Im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses sollten weiterhin Merkmale, die mit Benachteiligung im Bildungssystem zusammenhängen, wie Ethnizität, Gender und sozioökonomischer Status, im Zusammenhang mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf erforscht und hinsichtlich ihrer Interaktionen untereinander überprüft werden (Bergs & Niehaus, 11).

5. Handlungsempfehlungen

Die Untersuchung zeigt, Inklusion ist ein Transformationsprozess, welcher in den Köpfen beginnt. Quereinstiege sind nicht nur Wechsel zwischen den Systemen, sondern häufig als gescheitert wahrgenommene Bildungsbiografien. Die Zuständigkeiten für die beschriebenen Bedarfe (Kapitel 4.1.2) unterteilen sich in „innere“ und „äußere“ Schulangelegenheiten. Innere Schulangelegenheiten betreffen insbesondere Ziele, Inhalte und Organisation des Schulunterrichts sowie beispielsweise die Ausstattung der Schulen mit genügend qualifizierten Lehrkräften; dafür ist die Schulaufsicht zuständig. Das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB) ist die oberste Schulaufsichtsbehörde. Es nimmt für das Land die Schulaufsicht über das gesamte Schulwesen wahr.⁹ Bei den äußeren Schulangelegenheiten handelt es sich um die Finanzierung und Ausstattung der Schulen für einen ordnungsgemäßen Unterricht (Schulanlagen, Gebäude, Einrichtungen, Lehrmittel etc.) sowie das für die Schulverwaltung notwendige Personal. Die Zuständigkeit liegt hier bei den Schulträgern (z. B. dem LVR).

Land/Landesregierung

Es werden vielfältige Bedarfe (Kapitel 4.1.2) von den Befragten beschrieben, die in Zuständigkeit des Landes liegen, so z. B. die Ausstattung mit genügend qualifizierten Lehrkräften, die Qualifizierung der Lehrkräfte oder die Beschulung durch multiprofessionelle Teams. Der Koalitionsvertrag zwischen CDU und FDP verspricht einige Veränderungen, um diesen gerecht zu werden. Demnach soll die Lehrkraftversorgung an den Schulen mittelfristig auf 105 % gesteigert werden. Dafür werden Bewerber/innen aus dem Ausland und Seiteneinsteiger/innen im Lehrerberuf rekrutiert. Auch die Lehrkräfteausbildung soll erweitert und überarbeitet werden. Zusätzlich sollen Fortbildungsangebote zu Inklusion und Integration sowie zu digitalen Medien und ihrem Einsatz, ihrer Nachhaltigkeit und Wirksamkeit im Unterrichtsalltag durchgeführt werden (Koalitionsvertrag zwischen CDU und FDP, 2017, 10). Auch die Klassengröße soll schrittweise reduziert und die Schüler/innen-Lehrkraft-Relation verbessert werden (Koalitionsvertrag zwischen CDU und FDP, 2017, 8). Der Einsatz multiprofessioneller Teams wird ebenfalls laut Koalitionsvertrag angestrebt. Weiterhin sollen die Schulen modern ausgestattet und die Schulträger durch die Dynamisierung der Schul- und Bildungspauschale finanziell besser unterstützt werden. Im Zentrum soll zukünftig die Qualität der individuellen Förderung aller Kinder und Jugendlichen stehen (Koalitionsvertrag zwischen CDU und FDP, 2017, 13). Ebenfalls soll es eine unabhängige fachliche Beratung geben sowie verbindliche Qualitätsstandards

⁹ <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Geschaeftsbereich/index.html>

5. Handlungsempfehlungen

für inklusiven Unterricht. Um den Wünschen vieler Eltern nach qualitativ hochwertigen inklusiven Angeboten an allgemeinen Schulen zu entsprechen, werden durch eine konzeptionelle Neuausrichtung und in Absprache mit den Schulträgern verstärkt Schwerpunktschulen (ausgewiesene Inklusionsschulen) für den gezielten Einsatz von Ressourcen gebildet (Koalitionsvertrag zwischen CDU und FDP, 2017, 14). Zur akuten Sicherung des Förderschulangebotes hat die neue Landesregierung bereits die Verordnung über die Mindestgrößen der Förderschulen und der Schulen für Kranke außer Kraft gesetzt. Um weitere Begegnungs- und Gestaltungsmöglichkeiten zu eröffnen, sollen Förderschulgruppen an allgemeinbildenden Schulen und allgemeinbildende Angebote an Förderschulen ermöglicht werden. Gemeinsam mit den Trägern und vor allem mit den ehemaligen Kompetenzzentren sollen Netzwerke gefördert werden, bei denen neben allgemeinen Schulen auch Förderschulen und Partner im Sozialraum, wie die Jugendhilfe, die Wirtschaft oder Vereine beteiligt sind. Ergänzend sollen die Förderschulabschlüsse unter Anrechnung individueller Begabungen und im Hinblick auf ein selbstbestimmtes berufliches Leben überarbeitet werden (Koalitionsvertrag zwischen CDU und FDP, 2017, 14).

Die von der neuen Landesregierung aufgeführten Punkte sind zentral für die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Unterstützungsbedarf. Werden die vorgeschlagenen Änderungen umgesetzt, könnte bereits dem ein oder anderen Quereinstieg begegnet werden.

Weitere von den befragten Expertinnen und Experten benannte Ideen zur Umsetzung der schulischen Inklusion werden durch folgende Beispiele beschrieben:

Campussystem

Unter „Campussystem“ werden unterschiedliche Schulen in einem Campus verstanden. So kann beispielsweise die Förderschule für die Therapie- und Pflegeangebote genutzt werden, in Mathematik das Gymnasium und für Deutsch die Gesamtschule. Ein individueller Wechsel zwischen den Systemen ist möglich.

Regionale Poolösungen

Ein Pool an Schulbegleitungen/Inklusionshelfenden, die fest in der Schule pro Klasse verankert sind, könnte geschaffen werden. Beispielhaft ist hier auf das Projekt KOBSI (Koordinierungs- und Beratungsstelle für schulische Inklusionshilfen) in Aachen zu verweisen.

Öffnung der Förderschulen für Regelschüler/innen

Möglich wäre eine Orientierung an der LVR-Anna-Freud Schule. Dort werden SuS der Ernst-Simon-Realschule und der LVR-Anna-Freud Schule gemeinsam beschult.

Coaching der allgemeinen Schulen auf dem Weg zur Inklusion

Angepasste Coachingangebote für allgemeine Schulen auf dem Weg zur Inklusion: Wichtig wäre der Blick über den Tellerrand, wie machen es die Kolleginnen und Kollegen? Aus „best practice Beispielen“ lernen und angepassten Fortbildungen, die den Bedarfen der Lehrkräfte gerecht werden.

Handlungsmöglichkeiten des LVR

Im Fokus des vorliegenden Projektauftrages stand es, die Steuerungsmöglichkeiten des Landschaftsverbandes Rheinland herauszuarbeiten.

Es lassen sich fünf Handlungsfelder für den LVR identifizieren: Beratung, finanzielle Unterstützung, Abstimmung und Vernetzung, Qualifizierung, Gremien- und Öffentlichkeitsarbeit.

Im Bereich der **Beratung** kann der LVR als Schulträger bei der Gestaltung barrierefreier allgemeiner Schulen durch seine fachliche Expertise unterstützen. Weiterhin wird ein Beratungskonzept zur schulischen Inklusion im Rheinland mit Lotsenfunktion entwickelt, um Eltern und weitere Akteure bei Fragen zur schulischen Inklusion beraten zu können. Unter den Punkt **finanzielle Unterstützung** fällt z. B. der Fortbestand der LVR-Inklusionspauschale. Die LVR-Inklusionspauschale kann von Schulträgern der allgemeinen Schulen beantragt werden, um diese für die Bedarfe von SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf umzubauen oder auszustatten. Die LVR-Inklusionspauschale bietet ergänzend zur Landesförderung (Gesetz zur Förderung kommunaler Aufwendungen für die schulische Inklusion § 2) weitere Fördermöglichkeiten, um im Einzelfall das Gemeinsame Lernen zu ermöglichen. Weiterhin wird seitens des LVR-Fachbereiches Schulen die Finanzierung von Peer-Group Angeboten sowie Kooperationen zwischen LVR-Förderschulen und anderen Akteuren gefördert. Häufig benannt wurden von den Befragten die aufwändigen Beantragungswege der Hilfsmittel über die Krankenkassen. Dadurch warten die SuS häufig sehr lange auf ihre Hilfsmittel. Um die individuelle Unterstützung der SuS mit Hilfsmitteln schnellstmöglich zu gewährleisten, wäre die Wiedererrichtung eines Gerätepools beim LVR-Fachbereich Schulen zu empfehlen. Den Gerätepool gab es von 1998 bis 2013 im LVR-Fachbereich Schulen. Über den Gerätepool konnten mittels eines Leihvertrages Hilfsmittel für die SuS ausgeliehen werden.

Unter **Abstimmung und Vernetzung** wird die frühzeitige Information des LVR über den geeigneten Förderort der SuS nach dem AO-SF-Verfahren empfohlen. So kann der LVR seine Beratungspotentiale einbringen und die Raumkapazitäten an den Förderschulen im Blick behalten.

Im Bereich Übergang-Schule-Beruf wird eine intensive Vernetzung zwischen „Schule trifft Arbeitswelt“ (STAR) und „Kein Abschluss ohne Anschluss“ (KAoA) vorgeschlagen. Hier könnten mehr Öffentlichkeitsarbeit und Informationsveranstaltungen dazu führen, dass

5. Handlungsempfehlungen

STAR auch in allgemeinen Schulen regelhaft von SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Anspruch genommen wird. Ein Einbezug der Schulen des Gemeinsamen Lernens in die „runden Tische“ zur Vorbereitung auf den Übergang nach der Schule könnte zusätzlich die Vernetzung zwischen der Berufsorientierung in den allgemeinen Schulen und Förderschulen unterstützen. Eine weiterhin eindeutige Positionierung zur Inklusion und der Veränderung des Schulsystems in Richtung „Inklusion“ wird durch die Erstellung einer Konzeption zur schulischen Inklusion im Rheinland durch den LVR-Fachbereich Schulen aufgegriffen. In diesen Prozess werden die LVR-Förderschulen miteinbezogen. Unter dem Punkt Vernetzung wird weiterhin die Öffnung der Förderschulen für Regelschüler/innen oder SuS mit anderen Förderschwerpunkten angestrebt.

Im Bereich der **Qualifizierung** hat der LVR die Möglichkeit, in Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht, das Angebot der Hospitationen in LVR-Förderschulen zur Qualifizierung von beispielsweise Regelschullehrkräften, Inklusionsfachberatungen, –koordinatorinnen und –koordinatoren zur Verfügung zu stellen. Auf diese Weise könnten die benannten Akteure das ganzheitliche Zusammenspiel aus Unterricht, Pflege und Therapie in der Praxis kennen lernen. Unter der Überschrift **Öffentlichkeitsarbeit** werden die Sensibilisierung und Aufklärung der Gesellschaft über Menschen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf durch Öffentlichkeitsarbeit, Fachtagungen und Einbezug der Betroffenen empfohlen (Menschenrechtsbildung). Abschließend hat der LVR zudem die Handlungsmöglichkeit der weiteren Mitarbeit in regionalen **Netzwerken/Gremien** durch Vertreter/innen des LVR.¹⁰

Es wird deutlich, dass der LVR den Inklusionsprozess qualitativ unterstützen kann, die Versorgung mit ausreichend Ressourcen etc. aber wesentlich in Zuständigkeit des Landes liegen. Werden die im Koalitionsvertrag benannten Handlungsfelder entsprechend angegangen, sollte dies eine deutliche Verbesserung für den Entwicklungsprozess hin zu einem inklusiven System bedeuten und somit auch Quereinstiege reduziert werden. Denn es muss noch einmal betont werden, dass Wechsel zwischen den Systemen, insbesondere mehrfache Wechsel im Sinne eines „Hin und Her“, unbedingt zu vermeiden sind. Diese Wechsel sorgen nicht nur für Brüche in den individuellen Entwicklungen und Bildungskarrieren, sondern bergen eine große Gefahr für Frustration und soziale Ausgrenzung.

¹⁰ Die Handlungsempfehlungen wurden zusätzlich tabellarisch, nach Zuständigkeiten zusammengefasst und intern zur Verfügung gestellt. Bei Bedarf kann die Tabelle bei der Autorin (Christina.Bastges@lvr.de) angefordert werden.

6. Fazit

Erstes Ziel des Projektauftrages war es die LVR-eigene Schulstatistik zu Quereinsteiger/innen in LVR-Förderschulen systematisch auszuwerten. Die Daten wurden ausführlich mithilfe von deskriptiven Analysen ausgewertet und vorerst intern zur Verfügung gestellt. Die Zahlen werden künftig im Rahmen der fortlaufenden Schulentwicklungsplanung aktualisiert. Um die Daten einordnen zu können, fand darüber hinaus ein Austausch mit dem Landschaftsverband Westfalen-Lippe (LWL) statt. Weiteres Ziel war es, die Gründe für den Wechsel (zurück) an die Förderschule aus der Perspektive der Eltern, Schülerinnen und Schüler, der Schulleitungen, der GL-Koordinatorinnen und Koordinatoren sowie Elterninitiativen herauszuarbeiten. Dieses Ziel wurde ebenfalls erfüllt und in Kapitel 4.1.1 vorgestellt. Die Bedarfe wurden umfangreich analysiert und in Kapitel 4.1.2 beschrieben. Durch die Interviews konnten Handlungsempfehlungen auf unterschiedlichen Ebenen abgeleitet werden. In Kapitel 5 wurden detailliert Steuerungsmöglichkeiten des LVR vorgestellt.

Die Analyse verdeutlicht, Inklusion ist ein Veränderungsprozess, welcher in den Köpfen beginnt. Quereinstiege sind nicht nur Wechsel zwischen den Systemen, sondern häufig als gescheitert wahrgenommene Bildungsbiografien. Es zeigt sich, dass gegenwärtig die sehr individuellen Bedarfe der Kinder und Jugendlichen, die im Rahmen der Untersuchung befragt wurden, im allgemeinen System nur beschränkt erfüllt werden können. Die Förderschulen bieten derzeit die Expertise, die es braucht, um Kinder und Jugendliche in den Blick zu nehmen und zu fördern. Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem ist es unabdingbar, weiterhin auf diese Expertise zurückgreifen zu können. So zeigt sich in der vorliegenden Untersuchung, dass die Quereinsteiger/innen froh waren, dass sie nun in einem System beschult werden, welches ihren Bedürfnissen gerecht wird. Die ausreichende Ausstattung mit notwendigen Ressourcen, um allen SuS die Beschulung im Regelschulsystem zu ermöglichen, darf jedoch keine Empfehlung bleiben, sondern muss eine Pflicht werden! Denn nur auf diese Weise kann den Forderungen der UN-BRK entsprochen werden.

Zusammenfassend konnte die Ausgangsfrage nach den Gründen für den Wechsel (zurück) an die Förderschule beantwortet werden. Es muss noch einmal betont werden, dass die vorliegende Untersuchung einen ersten erkundenden Schritt in die Thematik der Quereinsteiger/innen geht, jedoch keine generalisierbaren Aussagen getroffen werden können. Deshalb bleibt zu empfehlen, valide Daten zu Quereinstiegen von SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Längsschnitt und über einen längeren Zeit-

6. Fazit

raum zu erheben und weiterhin einen übergreifenden Datenaustausch mit dem LWL zu pflegen, um allgemeingültige Aussagen ableiten und langfristige Trends messen zu können. In Bezug auf das einleitende Zitat von Boban & Hinz (2016)

„Inklusion bedeutet Veränderung in einem nicht endenden Prozess von gesteigertem Lernen und zunehmender Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler. Es ist ein Ideal, nach dem Schulen streben können, das aber nie vollständig erreicht wird. Jedoch wird inklusive Qualität spürbar, sobald die Absicht greift, die Teilhabe aller Mitglieder einer Schulgemeinschaft zu steigern. Eine inklusive Schule ist eine Schule in Bewegung.“

zeigt sich, wie wichtig die Qualität der Inklusion im Umsetzungsprozess ist. Denn Inklusion bedeutet eine Veränderung in einem nicht endenden Prozess, es ist ein Ideal nachdem Schulen streben müssen und dessen Qualität spürbar werden muss. Dabei kann der LVR die Qualität der Inklusion unterstützen, ganz im Sinne seines Leitmotivs *„Qualität für Menschen“*.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Karikatur von Phil Hubbe	1
Abbildung 2 Neuansmeldungen an den LVR-Förderschulen im Schuljahr 2016/2017 – aufgeschlüsselt nach vorherigem Förderort	11
Abbildung 3 Das Ressourcentheoretische Modell (eigene Darstellung in Anlehnung an Eberhard, 2012)	13
Abbildung 4 Rechtliche Grundlagen für die Unterstützung von Menschen mit Behinderung im Bildungssystem (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, 159)	15
Abbildung 5 Befragte Akteure der Interviewstudie, 2017	26
Abbildung 6 Das Motto von Gerd Jansen	37

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Übersicht der beteiligten LVR-Förderschulen.....	23
Tabelle 2 Übersicht der beteiligten Schulen des Gemeinsamen Lernens	23

Literaturverzeichnis

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit* (Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis).
- Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung - AO-SF. (2016). Verordnung über sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsverordnung sonderpädagogische Förderung - AO-SF). (SGV.NRW.223). Zugriff am 17.11.2017. Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/SF/AO_SF.PDF
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2014). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen* (1. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bergs, L. & Niehaus, M. Bedingungsfaktoren der Berufswahl bei Jugendlichen mit einer Behinderung. Erste Ergebnisse auf Basis einer Befragung. In *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik- online* (Bd. 30, S. 1-14). Zugriff am 14.10.2016. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe30/bergs_niehaus_bwpat30.pdf
- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.). (2016). *Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung* (Schulentwicklung inklusiv). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bode, H. & Hirner, V. (2013). Kinder mit Lernstörungen und Behinderungen in integrativen Schulen oder in Sonderschulen? Die Sichtweise von Eltern und Fachleuten. *Klinische Pädiatrie*, 225 (02), 57-63.
- Bortz, J. & Döring, N. (2009). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler* (Springer-Lehrbuch Bachelor, Master, 4. Aufl.). Heidelberg: Springer-Medizin-Verlag.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). (2009). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn.
- Czerwenka, S. (2017). *Umfrage von autismus Deutschland e.V. zur schulischen Situation von Kindern und Jugendlichen mit Autismus* (autismus #83/2017) (autismus Deutschland e.V., Hrsg.).
- Döttinger, I. & Hollenbach-Biele, N. (2015). *Auf dem Weg zum gemeinsamen Unterricht? Aktuelle Entwicklungen zur Inklusion in Deutschland* (1. Aufl.). s.l.: Verlag Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 17.11.2017. Verfügbar unter <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=2124417>

- Eberhard, V. (2012). *Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung* (Berichte zur beruflichen Bildung, 1. Aufl.). s.l.: Bertelsmann W. Verlag.
- Eckert, E. (2015). Lehrermangel: Eltern machen Druck. *Westdeutsche Zeitung*, 17.06.2015. Zugriff am 19.11.2017. Verfügbar unter <http://www.wz.de/lokales/duesseldorf/lehrermangel-eltern-machen-druck-1.1956740>
- Eichele, V. (1/2016). *Der Bürger im Staat. Inklusion* (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Hrsg.).
- Enggruber, R. & Ulrich, J. G. (2014). *Schwacher Schulabschluss - und dennoch rascher Übergang in Berufsausbildung? Einflussfaktoren auf die Übergangsprozesse von Hauptschulabsolventen/ -absolventinnen mit Konsequenzen für deren weitere Bildungswege* (Bundesinstitut für Berufsbildung, Hrsg.), Bonn.
- Franke, A. (2012). *Modelle von Gesundheit und Krankheit* (Verlag Hans Huber: Programmbereich Gesundheit, 3., überarb. Aufl.). Bern: Huber.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönna-Böse, M. (2014). *Resilienz* (UTB Profile, Bd. 3290, 3. Aufl.). München: UTB Reinhardt, Ernst.
- Fuchs-Heinritz, W., Lautmann, W., Rammstedt, O. & Wienold, H. (2007). *Lexikon zur Soziologie* (4., grundlegend überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Genath, S. (2015). Stadelternrat fordert mehr Lehrer für Inklusion. *NGZ ONLINE*, 06.06.2015. Zugriff am 19.11.2017. Verfügbar unter <http://www.rp-online.de/nrw/staedte/neuss/stadelternrat-fordert-mehr-lehrer-fuer-inklusion-aid-1.5143986>
- GEW. (2015). Was Schulen brauchen. Onlineumfrage zur Inklusion in NRW. Onlineumfrage zur Inklusion in NRW. Zugriff am 08.10.2017. Verfügbar unter https://www.gew-nrw.de/fileadmin/user_upload/Themen_Wissen_PDFs/Bildung_Soziales_PDFs/Inklusion_PDFs/Schulbefragung-Inklusion-GEW_NRW.pdf
- Gewerkschaft Erziehung und Bildung im Deutschen Gewerkschaftsbund (Hrsg.). (05/2017). *Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW* (Nr. 40), Frankfurt am Main. Zugriff am 04.11.2017. Verfügbar unter https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Zeitschriften/Erziehung_und_Wissenschaft/2017/EW_05_2017_web.pdf
- Hagenberg-Miliu (2015). Überforderte Lehrer und zu große Klassen. Inklusion: Bonner Eltern sind unzufrieden. *Generalanzeiger Bonn*, 21.05.2015. Zugriff am 10.07.2017. Verfügbar unter <http://www.general-anzeiger-bonn.de/bonn/stadt-bonn/Inklusion-Bonner-Eltern-sind-unzufrieden-article1636946.html>

- Hattie, J. & Beywl, W. (2015). *Lernen sichtbar machen* (Überarb. dt.-sprachige Ausg. von "Visible learning, erw., 3. Aufl. mit Index und Glossar / besorgt von Wolfgang Beywl). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Henry-Huthmacher, C. & Neu, V. (2015). *Jedes Kind ist anders. Einstellungen von Eltern, deren Kinder sonderpädagogischen Förderbedarf haben* (Forum empirische Sozialforschung). Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.
- HHBB. (2017/2018). *Haushaltsbegleitbeschluss (HHBB) zum Haushalt 2017/2018*. : Landschaftsverband Rheinland. Zugriff am 01.11.2017. Verfügbar unter [https://dom.lvr.de/lvis/lvr_recherche/www.nsf/0/8EA39665A718D039C125806E0056D151/\\$file/Antrag14_140.pdf](https://dom.lvr.de/lvis/lvr_recherche/www.nsf/0/8EA39665A718D039C125806E0056D151/$file/Antrag14_140.pdf)
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4 (2), 147-165.
- Klemm, K. Prof. em. Dr. (Bertelsmann Stiftung, Hrsg.). (2015). *Inklusion in Deutschland Daten und Fakten. Überblick Inklusion in Deutschland*. Zugriff am 08.10.2017. Verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf
- Koalitionsvertrag zwischen CDU und FDP. (2017). Koalitionsvertrag für Nordrhein-Westfalen 2017-2022. Zugriff am 04.11.2017. Verfügbar unter https://www.cdu-nrw.de/sites/default/files/media/docs/nrwkoalition_koalitionsvertrag_fuer_nordrhein-westfalen_2017_-_2022.pdf
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (5., überarb. Aufl). Weinheim: Beltz.
- Lelgemann, R., Lübbecke, J., Singer, P. & Walter-Klose, C. (Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Hrsg.). (2012). *Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung. im Auftrag des Landschaftsverbandes Rheinland*. Zugriff am 08.10.2017. Verfügbar unter http://www.lvr.de/media/wwwlvrde/schulen/integrativerunterricht/hintergrundinfos_1/dokumente_115/Forschungsbericht_uni_wuerzburg_zwei_fertig.pdf
- Mahnke, C. (2015). Bericht aus Elternsicht. Vom Haken der Inklusion. *Kölnische Rundschau*, 15.01.2015. Zugriff am 10.07.2017. Verfügbar unter <http://www.rundschau-online.de/magazin/bericht-aus-eltersicht-vom-haken-der-inklusion,15184902,29575568.html>

- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (Beltz Studium, 5., neu ausgestattete Aufl). Weinheim: Beltz.
- Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N. & Rottermann, B. (2012). *Schule und Beruf: Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- O.V. (2015). Inklusion in Köln. Fachkräfteengpass bei Schulbegleitungen. *Kölnische Rundschau*, 15.01.2015. Zugriff am 10.07.2017. Verfügbar unter <https://www.rundschau-online.de/magazin/inklusion-in-koeln-fachkraefteengpass-bei-schulbegleitungen-2832674>
- Petermann, F. & Schmidt, M. H. (2006). Ressourcen- ein Grundbegriff der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie? *Kindheit und Entwicklung* 15 (2), 118-127.
- Schubert, F.-C. & Knecht, A. (2015). *Ressourcen – Merkmale, Theorien und Konzeptionen im Überblick*.
- Schwarz, A., Dr. & Makles, A., Dr. (2016). *Entwicklung von Instrumenten für die überregionale Schulentwicklungsplanung und deren beispielhafte Anwendung auf Förderschulen in Trägerschaft der Landschaftsverbände Rheinland und Westfalen-Lippe* (Wuppertaler Institut für bildungsökonomische Forschung, Hrsg.).
- Ulrich, J. G. (2011). *Übergangsverläufe von Jugendlichen aus Risikogruppen. Aktuelle Ergebnisse aus der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2010*. Zugriff am 17.11.2017. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ht2011/ws15/ulrich_ws15-ht2011.pdf
- Veldhues, E. (2015). *4,8 Millionen Menschen leben mit einer Beeinträchtigung in Nordrhein-Westfalen. Sie sind NICHT behindert. Sie werden behindert. Das müssen wir ändern. Auf dem Weg in eine inklusive Gesellschaft. Bericht der Beauftragten der Landesregierung für die Belange der Menschen mit Behinderung in Nordrhein Westfalen. 16. Legislaturperiode* (Die Beauftragte der Landesregierung für die Belange der Menschen mit Behinderung in NRW, Hrsg.). Zugriff am 04.11.2017. Verfügbar unter www.lbb.nrw.de
- Vorlage-Nr. 14/1850. (2017). Fortlaufende Schulentwicklungsplanung (SEP): Aktualisierte Planzahlen 2017. Landschaftsverband Rheinland.

Anhang

A Interviewleitfaden

Interviewleitfaden für die Schülerinnen und Schüler- Befragung

Vielen Dank, dass Sie sich für mich Zeit nehmen und mir von Ihrem schulischen Werdegang erzählen möchten. Ich habe Ihnen ja bereits gesagt, dass wir dieses Gespräch für mein Projekt beim Landschaftsverband Rheinland führen. Mit diesem möchte ich herausfinden, wieso manche SuS wieder zurück in die Förderschule wechseln. Da ich nicht so schnell mitschreiben kann, werde ich unser Gespräch auf Tonband aufnehmen. Die Aufnahme brauche ich später für die Auswertung des Gesprächs. Ihr Name sowie alle persönlichen Daten werden dabei nicht weitergegeben. Es kommt auf Ihre Erfahrungen an, deshalb gibt es keine falschen oder richtigen Antworten. Alles, was Sie mir erzählen möchten, ist für unser Gespräch wichtig.

Leitfragen/ Erzählaufforderungen	Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen/ Hinweise
1. Einstiegsfrage Wie geht es Ihnen? Fühlen Sie sich bereit für unser Gespräch? Wäre es für Sie ok, wenn wir uns duzen? (Wenn ja in der Du-Form weiter)		Kurze Projektskizze einfach erklären
Erzählen Sie mir doch mal kurz wer Sie sind? SuS und Eltern (wenn Eltern dabei sind)	Wie alt sind Sie? Wo wohnen Sie? Haben Sie einen Schwerbehindertenausweis? GdB?	Soziodemographische Daten: Alter Geschlecht Migrationshintergrund Wohnort Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfs (Wann festgestellt?)
2. Hauptfragen Erzählen Sie doch mal, wie Ihre Schulzeit im Gemeinsamen Lernen so war und warum Sie dann (wieder) auf die Förderschule gewechselt sind.	Welche Schulen haben Sie seit der Grundschule besucht? Wann wurde der Unterstützungsbedarf festgestellt?	Warum? Was meinen Sie mit...? Welche noch...? Wer hat Sie unterstützt? Können Sie Beispiele nennen?

<p>Gründe Was sind die Gründe für den Schulwechsel? Gab es Alternativen? Sind Sie zufrieden mit dem Wechsel?</p>	<p>Wer war beteiligt?</p>	<p><i>Personale Faktoren:</i> Im SuS liegende Gründe</p> <p><i>Soziale Faktoren:</i> Im Umfeld (z. B. Eltern, Peergroup, Geschwister) liegende Gründe</p> <p><i>Organisationale Faktoren/ Institutionelle Rahmenbedingungen:</i> Gründe auf Seiten der Schule (z. B. fehlende personelle oder materielle Ausstattung der Schule)</p>
<p>Klassen-/Altersstufen In welchem Alter haben Sie die Schulform gewechselt? Welche Schulstufe?</p>		
<p>Bedarfe Was hätten Sie sich gewünscht, um im Gemeinsamen Lernen bleiben zu können? Wo hätten Sie Unterstützung benötigt?</p>	<p>Haben Sie Unterstützung in der Zeit erhalten (Schulbegleitung, Nachteilsausgleich...)? Haben Sie Hilfen beantragt? Wer hat Sie unterstützt, wo hätten Sie sich mehr Unterstützung gewünscht?</p>	
<p>Haben Sie Ideen oder Anregungen, was SuS helfen würde im GL zu bleiben?</p>		<p>Können Sie Beispiele nennen?</p>
<p>Zukunft Wie geht es weiter? Was sind Ihre langfristigen Pläne?</p>	<p>Schulwechsel Schulabschluss</p>	
<p>3. Abschlussfragen Gibt es sonst noch etwas worüber Sie gerne sprechen würden?</p>	<p>Weitere Kontakte, die ich befragen könnte?</p>	<p>Dann möchte ich mich ganz herzlich bei Ihnen bedanken! Für die Zukunft wünsche ich Ihnen alles Gute!</p> <p>Abschlusspräsentation, 23.11.2017, 10-11 Uhr</p>

B Aufruf an die Eltern



Hat Ihr Kind von einer anderen Schule in die Förderschule gewechselt?

Liebe Eltern,

wir bitten Sie um Ihre Hilfe.

Der Landschaftsverband Rheinland (LVR) führt eine Untersuchung zu Quer-Einsteigerinnen und Quer-Einsteigern in den LVR-Förderschulen durch.

Quer-Einsteigerinnen und Quer-Einsteiger sind Schülerinnen und Schüler, die von einer anderen Schule in die Förderschule wechseln. Wir wollen herausfinden, warum manche Schülerinnen und Schüler von der allgemeinen Schule in die Förderschule wechseln.

Hat Ihr Kind von einer allgemeinen Schule, z. B. Grundschule, Gesamtschule, Realschule, Gymnasium oder Hauptschule in die Förderschule gewechselt?

Dann rufen Sie mich an oder schreiben Sie mir eine E-Mail:

Telefon: 0221/809-5290, **E-Mail:** Christina.Bastges@lvr.de

Mit Ihren Erfahrungen helfen Sie uns, mehr über gute Schulen für alle Kinder und Jugendlichen zu erfahren.

Ihr Name und alles, was Sie nur mir erzählen möchten, bleiben geheim.

Ich freue mich auf unser Gespräch!

Mit freundlichen Grüßen

Christina Bastges



C Aufruf an die Schülerinnen und Schüler



Hast Du von einer anderen Schule in die Förderschule gewechselt?

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

wir bitten Dich um Deine Hilfe.

Der Landschaftsverband Rheinland (LVR) führt eine Untersuchung zu Quer-Einsteigerinnen und Quer-Einsteigern in den LVR-Förderschulen durch.

Quer-Einsteigerinnen und Quer-Einsteiger sind Schülerinnen und Schüler, die von einer anderen Schule in die Förderschule wechseln. Wir wollen herausfinden, warum manche Schülerinnen und Schüler von der allgemeinen Schule in die Förderschule wechseln.

Hast Du von einer allgemeinen Schule, z. B. Grundschule, Gesamtschule, Realschule, Gymnasium oder Hauptschule in die Förderschule gewechselt?

Dann ruf mich an oder schreib mir eine E-Mail:

Telefon: 0221/809-5290, **E-Mail:** Christina.Bastges@lvr.de

Mit Deinen Erfahrungen hilfst Du uns, mehr über gute Schulen für alle Kinder und Jugendlichen zu erfahren.

Dein Name und alles, was Du nur mir erzählen möchtest, bleiben geheim.

Ich freue mich auf unser Gespräch!

Viele Grüße

Christina Bastges

